PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 8 20 KWIETNIA 1931 ROK X

ZAGADNIENIE KARNOŚCI W WYCHOWANIU.

Wstęp.

W poglądach na karność dokonywa się głęboka przemiana w związku ze zmianą zasadniczych poglądów na cele i istotę wychowania wogóle a dzisiejszego w szczególności. „Wszystkie dziedziny życia — mówi Foerster*) — zostały objęte przez demokratyzm, we wszystkich stosunkach obronił on ludzką godność i samoistność, tylko w dziedzinie karności szkolnej hołduje się wciąż duchowi zewnętrznego przymusu i kar, uwłaczających wciąż godności osobistej, nie bacząc na to, że jest to tem trudniejsze do zniesienia, im bardziej poza obrębem murów szkolnych ten duch przymusu bywa wyśmiewany, potępiany i lekceważony. Że owa przestarzała metoda tak długo się utrzymuje, pochodzi stąd, że kwestja dyscypliny szkolnej nigdzie w pedagogji rzeczywiście godnie i konkretnie nie była omawiana. Czy znajdziemy w pismach nauczycielskich choć jeden artykuł w kwestji dyscypliny szkolnej? Na jakiejże konferencji nauczycielskiej był referowany ten przedmiot? Zdawałoby się, jakgdyby ten przedmiot nieskończenie ważny w praktyce pedagogicznej został usunięty z pola dyskusji i reform".

Na szczęście dziś jest już niewątpliwie inaczej, niż wówczas, gdy słowa powyższe pisał był Foerster (r. 1907). Dowodem niezmiernie obfita literatura współczesna, poświęcona bezpośrednio lub pośrednio nowej karności. Potrzeba tej nowej karności wzgl. rewizji karności dotychczasowej łączy się z głębszemi, ogólnokulturalnemi przemianami, żeby wymienić tu tylko następujące: 1) patrjarchalizm i absolutyzm wieków ubiegłych, przesuwający całą odpowiedzialność z dzieci na „ojca rodziny" wzgl. z „poddanych" na rządcę i pana kraju, wymagał jednostek przedewszystkiem zewnętrznie karnych tj. uległych i bezwzględnie posłusznych rozkazom władzy; natomiast demokratyzm i liberalizm nowoczesny ze swoją emancypacją jednostki, jako odpowiedzialnego oby-

*) *Szkoła i charakter.* Przekład Marji Łopuszańskiej. Str. 80.

w a t e l a państwa i członka społeczeństwa, potrzebuje jednostek świadomych swej odpowiedzialności i oczywiście równie, a może nawet w wyższym stopniu karnych, ale karnych inaczej, gdyż wewnętrznie, dobrowolnie; 2) współczesna kultura przeżywa, jak wiadomo, kryzys, który najogólniej określićby można jako rozpad i zanik powszechnie wiążących wartości, norm i ideałów; stąd i wychowaniu brak wyraźnych i bezwzględnych c e l ó w, wskutek czego punkt ciężkości, spoczywający dotychczas na normatywnej, aksiologicznej stronie wychowania, przesuwa się obecnie wyraźnie w stronę biopsychologiczną; 3) sprzyja temu również tak potężny w porównaniu z okresem ubiegłym rozwój współczesnej nauki o dziecku, która z natury rzeczy podkreśla przedewszystkiem moment samorzutnego r o z w o j u dziecka na niekorzyść czynników zewnętrznych, a więc i normatywnych; 4) wymieńmy jeszcze przyczyny natury psychologicznej tj. zmianę poglądów na istotę życia i rozwoju duchowego (woluntaryzm, personalizm, strukturalizm, intuicjonizm itd.) oraz współczesne prądy filozoficzne (relatywizm, ewolucjonizm i genetyzm, pragmatyzm, aktywizm itd.), tudzież 5) obniżenie ducha religijnego, a zwłaszcza tę okoliczność, że w przeciwieństwie do właściwego dualizmowi religijnemu pesymizmu wzgl. krytycyzmu w stosunku do t. zw. natury ludzkiej, a w szczególności do natury dziecka, okres dzisiejszy, przynajmniej w zakresie teorji pedagogicznej, hołduje raczej optymizmowi, wierny w tem, jak i pod wielu innemi względami, ojcu pedagogiki współczesnej, Rousseau'wi, — że więc (pomimo wielu biologicznych znaków zapytania) wierzy w przyrodzoną „dobroć" natury ludzkiej i imanentną zdolność jej do swobodnego rozwoju.

Te wszystkie i zapewne inne jeszcze przyczyny złożyły się na ogólny krytyczny stan teorji i praktyki wychowawczej, domagający się rewizji podstawowych pojęć, a więc i pojęcia karności.

I.
Etymologiczne i semazjologiczne uwagi o karności.

Należy nam się tedy obecnie zająć bliżej pojęciem karności. Sama **etymologja** wyrazu *karność* nie nastręcza żadnych trudności, a wprowadza dobrze w treść samego pojęcia. *Karność* jest to wyraz, służący na oznaczenie pojęcia oderwanego a uro-

biony od przymiotnika *karny*, który znowu wywodzi się od wyrazu *kara**). *Karność* zatem stoi pod względem słowotwórczym narówni z takiemi abstraktami, jak np. dzielność, twardość, sprawiedliwość itd., utworzonemi od odpowiednich przymiotników. Sam przymiotnik *karny* zaś należy do grupy przymiotników, utworzonych od rzeczowników podstawowych zapomocą przyrostka -*ny* (np. śpiewny, górny, szkolny, winny itd.), oznaczających — wedle Szobera *Gramatyki języka polskiego* wyd. II — cechy t. zw. względne, które posiada określony przez przymiotnik przedmiot rzeczywisty ze względu na swój stosunek do innego przedmiotu, oznaczonego właśnie przez rzeczownik podstawowy; sam ten stosunek może być zresztą najrozmaitszy, a więc oznaczać np. podobieństwo, pochodzenie, przynależność itd. *Karnem* może być zatem wszystko, co pozostaje w jakimkolwiek związku z *karą*. Mówimy tedy o sprawie *karnej*, o prawie *karnem*, o sądownictwie *karnem*, o ekspedycji *karnej* itd., ale mówimy również o *karnem* lub *niekarnem* wojsku, społeczeństwie, wychowaniu — klasie szkolnej — dziecku — człowieku wogóle — a wreszcie i o *karnej* lub *niekarnej* woli.

W powyższych przykładach występują wyraźnie dwie grupy znaczeń przymiotnika *karny*, z których pierwsza jest bliższa, druga zaś dalsza podstawowej *kary* i tem jeszcze znamienna, że tylko w jej obrębie utworzył się rzeczownik *karność*; nie mówimy bowiem o *karności* w prawie czy w sądownictwie, mówimy natomiast o *karności* lub *niekarności* wojska, społeczeństwa, klasy szkolnej, dziecka, woli itd. Pierwsze znaczenie *karności* można określić jako raczej objektywne, drugie jako raczej subjektywne. W pierwszem bowiem wyraz *karny* (wzgl. *karność*) oznacza przedmiotową cechę podpadania karze; karną więc jest wina czy przestępstwo jako sprawa, podpadająca karze; sprawiedliwość zaś czy prawo jest karnem o tyle, o ile zajmuje się właśnie sprawami karze podpadającemi. — Drugie znaczenie, które nas tu głównie obchodzi, jest subjektywne, gdyż odnosi się bądź do pewnego sposobu zachowania się bądź do wewnętrznej właściwości zachowującego się

*) W niemieckiem *Zucht* (od *ziehen, erziehen*) występuje ścisły związek karności z wychowaniem wogóle, w łacińskiem *disciplina* (od *disco*, uczę się) znamienny jej związek — z nauczaniem.

w pewien — karny właśnie — sposób człowieka. To zachowanie się czy postępowanie jest karne w znaczeniu wręcz przeciwnem, niż „sprawy karne", tj. wówczas, gdy samo **n i e** podpada karze, gdy więc jest zgodne z pewnym nakazanym lub zakazanym, a zatem pod pierwotną sankcją kary stojącym porządkiem rzeczy, systemem norm, obowiązków, powinności. Z samej istoty **porządku nakazanego** (norm, obowiązków) wynika, że są to czyny 1) uważane za niezbędne dla istnienia owego porządku wzgl. dobra, którego porządek ten stanowi warunek niezbędny, 2) pierwotnie sprzeczne z naturalną postawą woli człowieka czyli z jego naturalnemi impulsami, — że zatem czyny te musiały i muszą być wydobywane lub wymuszane na woli ludzkiej zapomocą nowej specjalnej lub dodatkowej motywacji. Do tego celu służyć ma właśnie **kara**, a raczej **obawa kary**, tj. obawa zawartej w niej przykrości wzgl. cierpienia, związanego warunkowo z popełnieniem czynu sprzecznego z nakazanym porządkiem. (To samo choć w znacznie mniejszym stopniu, odnosi się również do **nagrody***) wzgl. nadziei związanej z nią przyjemności). Obawa kary (wzgl. nadzieja nagrody) stanowić ma tedy ów dodatkowy dla woli ludzkiej **motyw do powściągu od czynów sprzecznych z nakazanym porządkiem** wzgl. do **wykonywania czynów przez porządek ten wymaganych czyli z nim zgodnych.** W rozwoju semazjologicznym „karność" oznacza zatem pierwotnie **postępowanie zgodne z celem** czyli oczekiwanym skutkiem kary, tej, jak etymologja wskazuje, najskuteczniejszej snać regulatorki pierwotnej woli ludzkiej. Jeżeli tę karność postępowania nazwiemy negatywną lub heteronomiczną, to za dalszy, wyższy jej etap wypadnie nam uznać karność pozytywną lub autonomiczną tj. postępowanie „karne" czyli zgodne z nakazanym porządkiem nie wskutek obawy kary wzgl. nadziei nagrody, lecz z innych, a mianowicie **wewnętrznych motywów woli.**

W ten sposób od karności w znaczeniu pewnego postępowania przechodzimy zarazem do psychologji karności w znaczeniu pewnej wewnętrznej dyspozycji do postępowania karnego. Otóż w tem znaczeniu — karnym jest wogóle człowiek, uzdolniony do

*) Rzecz znamienna, że od wyrazu *nagroda* nie wytworzyły się pochodne, jak od wyrazu *kara*.

postępowania karnego czyli zgodnego z pewnym systemem norm. Owa zaś zdolność czy dyspozycja znowu polegać może albo na szeregu nawyknień czyli reakcyj zautomatyzowanych, albo na istnieniu stałego motywu, jako wewnętrznej zasady postępowania; zasadę tę zaś stanowić może albo wspomniany heteronomiczny motyw obawy, kary wzgl. nadziei nagrody, albo autonomiczny motyw uznania, szacunku, miłości bądź dla osoby przedstawiciela pewnego porządku, będącego źródłem i racją norm, bądź dla samych tych norm wzgl. naczelnego dobra, któremu one mają służyć. Najcenniejszym zarówno z praktycznego, jak i moralnego stanowiska jest ten ostatni rodzaj karności, jest to bowiem karność dobrowolna, nie narażona na wstrząśnienia ani pokusę zewnętrznego tylko spełniania obowiązków wzgl. omijania ich, byle w sposób, gwarantujący bezkarność. Ponadto taka karność jest również najpłodniejsza, gdyż wypływa z pełni naszej woli i najwartościowsza ze stanowiska moralności, gdyż odpowiada jednemu z najwyższych naszych ideałów i dążeń moralnych tj. wolności, samodzielności i godności ludzkiej.

Tak więc na podstawie powyższego opisu możemy wyróżnić kilka rodzajów a zarazem stopni karności, mianowicie: 1) karność heteronomiczną, determinowaną przez obawę kary wzgl. nadzieję nagrody, 2) karność nawykową, 3) karność „psychologiczną“ tj. opartą na uczuciu szacunku wzgl. miłości dla przedstawiciela pewnego porządku, a wreszcie 4) karność autonomiczną, wypływającą z własnej dobrej woli człowieka, gdyż opartą na przeświadczeniu o konieczności danego systemu norm wzgl. na uznaniu (szacunku, miłości) dla pewnego naczelnego dobra, którego warunkiem niezbędnym jest postępowanie zgodne z owemi normami.

II.

Karność w znaczeniu pedagogicznem.

A. KARNOŚĆ ZE STANOWISKA CELU WYCHOWANIA.

Po tych ogólnych uwagach o karności podejdźmy do zagadnienia karności od strony wychowania. Rzecz jasna bowiem, że z tego stanowiska karność obchodzi nas tu tylko o tyle, o ile okaże się, że jest niezbędnym składnikiem bądź celu, bądź środków wychowania.

Cel wychowania, jakkolwiekbyśmy go określili, — a wiadomo, że określeń tych jest cały legjon — zawiera zgodnie z funkcją

wychowania pewną psychofizyczną strukturę człowieka, uzdolniającą go do jak najproduktywniejszego współżycia w danem środowisku społeczno-kulturalnem. Można ją bliżej określić rozmaicie, a więc np. jako człowieka uspołecznionego, jako dobrego obywatela, jako charakter moralny, jako osobowość itd. „Osobowość moralna" wydaje mi się najwłaściwszą formułą, gdyż syntetyzuje pozytywne wartości indywidualne z charakterem moralnym, który znowu implikuje w sobie owo uspołecznienie, zawarte w normatywnej części naszej definicji, podkreślającej produktywność jednostki a zarazem zdolność do współżycia w środowisku społeczno-kulturalnem. Jakkolwiekbądź, w strukturze osobowości moralnej dane są dwie strony, dwa główne pierwiastki, a mianowicie: pierwiastek samorzutności (spontaniczności) woli oraz pierwiastek, który organizuje ją, wiąże, kieruje nią a tem samem zapewnia jej formalną stałość czyli prawdziwą wolność, pod względem treści zaś wprzęga ją w służbę celów, wartości, ideałów moralnych i społeczno-kulturalnych. Otóż niewątpliwie w skład tego normatywnego pierwiastka w strukturze osobowości moralnej wchodzą przedewszystkiem wspomniane już t. zw. zasady postępowania, które ze stanowiska psychologicznego są grupami czy zespołami uczuć przewodnich z centralnym zespołem, złączonym najściślej z własną jaźnią a raczej z ideałem tej jaźni,*) i wytwarzającym tak zwane poczucie własnej godności. Jeżeli te zespoły przewodnie określimy jako pozytywną stronę normatywnego pierwiastka w strukturze osobowości, to negatywną

*) Ideał jaźni, czyli idealna struktura osobowości, odpowiadająca w sposób doskonały ogółowi naczelnych wartości, uznanych przez daną jednostkę. — Por. bardzo trafne uwagi, wypowiedziane za Gaudigem na temat osobowości przez Dr. Zdzisława Kaczmarka w artykule „Z problemów demokratyzacji wychowania" (*Ruch Pedagogiczny*, Rok 1929, Nr. 6). „Jest to organiczny, zwarty w sobie zespół wszystkich zasadniczych cech i dążności człowieka, obejmujący sferę przeżyć wewnętrznych i doznań zewnętrznych, posiadający pewien zasadniczy ośrodek wzgl. rdzeń. Całość ta jest zarazem hierarchicznym systemem wartości, co umożliwia jednostce swoisty, uwarunkowany od wewnątrz a nie narzucony od zewnątrz stosunek do wszelkich dziedzin życia, dalej pewną jednorodność w postępowaniu oraz pewność i śmiałość decyzji w wypadkach wątpliwych. Osobowość jest uszlachetnioną indywidualnością; uszlachetnienie to uzyskuje indywidualność przez przyjęcie jako swoje pewnych ideałów. Niema celów ponadosobowych, chociaż są cele ponadindywidualne. Idealna osobowość jest sama w sobie najwyższym celem, ale w dążeniu do jej ukształtowania zawarte są integralnie cele ponadindywidualne, a więc dobro, prawda, piękno itd.; również cele i dążności społeczne są integralną, nieodzownie konieczną częścią osobowości; bez nich niema prawdziwej osobowości".

jego stronę stanowić będzie to, co nazywamy **panowaniem nad sobą**, tj. zdolność przedewszystkiem do powściągu, do niedziałania, do powstrzymywania się od aktów bezpośrednio impulsywnych i tworzenia w ten sposób możliwości do zastępywania ich aktami rozważnemi, wyższemi, zgodnemi z naczelnemi zasadami postępowania, a tem samem odpowiadającemi uznanym przez nas naczelnym wartościom. W tym sensie możemy też powiedzieć, że każda zorganizowana wola, a więc i osobowość moralna, musi być karna czyli inaczej, że karność stanowi jeden z niezbędnych jej składników, a oznacza w tym związku przedewszystkiem **zdolność do powstrzymywania impulsów i podporządkowania ich tendencjom wyższym.**

Nie tu miejsce na szczegółowszą analizę struktury osobowości; to jednak jest już z powyższych uwag widoczne, że na „osobowość" składa się nie wyłączna „swoboda" w sensie naturalnej spontaniczności, lecz swoboda, ograniczona pierwiastkiem „przymusu wewnętrznego", a więc synteza obojga, stwarzająca dopiero prawdziwą „wolność".*)

B. KARNOŚĆ ZE STANOWISKA ŚRODKÓW WYCHOWAWCZYCH.

Inna rzecz oczywiście i niezmiernie ważna, **jak** wychowanie ma to zadanie wykonać. I tu dopiero właściwie — w zakresie środków czyli metody wychowawczej — drogi się rozchodzą. Jedni, opierając się na spontaniczności i plastyczności dziecka, żądają bezwzględnej swobody dla dziecka wzgl. stwarzania dla niego tylko odpowiednich warunków życia i rozwoju, wierzą bowiem, że dziecko, pozostawione w pewnem środowisku samemu sobie, dojdzie jakoby samorzutnie do ostatecznej formy dojrzałości. Inni natomiast, liczący się bardziej z rzeczywistością, uważają za niezbędne, oprócz środowiska, czynne kierownictwo wychowawcy,

---

*) W sprawie stosunku przymusu wzgl. autorytetu i swobody por. m. i. Foerstera *Autorität u. Freiheit*, B. Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu*, oraz artykuł M. Ziemnowicza: *Autorytet a wolność w wychowaniu*, (w *Ruchu Pedagogicznym*, 1928, nr. 3), w którym autor „rezultat swych rozważań" ujmuje w następujące słowa: „Autorytet jest w wychowaniu konieczny, może być narzucony lub uznany; pierwszy jest przemijający i bez głębszej wartości a nawet niebezpieczny, o ile zabija poczucie ludzkiej godności; drugi uznany dobrowolnie, z poczucia jego wielkiej wartości lub uczucia miłości i wdzięczności, jest trwały i moralnie wartościowy, gdyż od własnego „ja" prowadzi do drugich, do społeczeństwa" (str. 71).

dopomaganie rozwojowi dziecka, a więc sztuczne do pewnego stopnia dopingowanie go i przyspieszanie w kierunku owej dojrzałości, przyczem wychowawczy ten doping ściąga się w ostatecznej mierze do pewnego „przymusu“ (oczywiście w najszerszem i najgłębszem tego słowa znaczeniu, w jakiem używa go np. socjolog Durkheim) aczkolwiek i jego ostatecznym rezultatem ma być karność wewnętrzna, dobrowolna. Tamci akcentują w „osobowości“, jako celu wychowania, przedewszystkiem moment wolności i dążą do niej poprzez swobodę w samem wychowaniu (a więc „przez swobodę do wolności!“); ci zaś podkreślają w osobowości a raczej w samej wolności, jako istotny, element normatywny, a więc moment karności wewnętrznej, i za niezbędny środek do tego celu uważają stosowanie w wychowaniu pewnej miary przymusu, (a więc „przez karność do wolności“!)

Prawda jest, jak zazwyczaj, w pośrodku między swobodą a przymusem, między samorzutnym rozwojem a koniecznością kierownictwa, między karnością naturalną a karnością sztuczną. W tem pośredniem właśnie stanowisku prawdy wychowawczej tkwi zarazem główne niebezpieczeństwo wychowawcze, a dodajmy również: i najbardziej zasadnicze zagadnienie, odnoszące się do istoty wychowania, którego nikt może prościej i jaśniej nie przedstawił, jak Locke w swych znakomitych *Myślach o wychowaniu*. Najcenniejsza ich część poświęcona jest właśnie zagadnieniu karności wychowawczej. Oto po niezmiernie surowych uwagach o konieczności karności oraz zgubnych skutkach niekarności Locke dodaje następujące ważkie słowa, (Rozd. III, § 46, 2): „Z drugiej strony jednak, jeżeli się ducha zbyt przytłumi i upokorzy, jeżeli się ich (dzieci) żywość nadmiernie zapomocą przesadnych ograniczeń przygniecie, wówczas zatracają one wszelką odwagę i ochotę do działania i popadają w stan o wiele niebezpieczniejszy, niż wymieniony poprzednio. Bezkarni młodzi ludzie, pełni ducha i ognia, wracają jeszcze niekiedy na dobre drogi i stają się wielkimi i znamienitymi ludźmi. Natomiast rzadko się zdarza, by dusze słabe, trwożliwe, przytępione i niskie wznosiły się ze swego stanu, i trudno jest uczynić z nich cokolwiek. Ominąć obie te przeciwległe rafy — oto największa sztuka wychowawcy.*) Kto pod tym

*) Podkreślenie moje.

względem potrafi znaleźć prawdziwą drogę pośrednią, kto łatwo i bez zbytniego przymusu zdoła powstrzymywać dziecko od takich rzeczy, do których pociągają je jego skłonności, a wpajać skłonność do innych rzeczy, które są mu wprawdzie niemiłe, ale zato pożyteczne, kto, powiadam, zdoła połączyć te pozorne przeciwieństwa, ten, zdaniem mojem, odnajdzie pedagogiczny kamień mądrości".*)

Na tę właśnie wskazaną przez Locke'a jedną z najistotniejszych „antynomij" pedagogicznych rzuciła jasny snop światła t. zw. psychanaliza ze swą psychologją nieświadomości, wykazując niebezpieczeństwo rozwojowe nadmiernego „wychowawstwa" czy też, jak je nazywa jeden z pedagogów francuskich (Chabot), „edukacjonizmu", polegającego na zbytniem tłumieniu samorzutnego rozwoju dziecka, jego przyrodzonych impulsów i dążności czyli, krótko mówiąc, na nadmiernem stosowaniu przymusu wychowawczego.**) O znaczeniu psychanalizy dla wychowania będzie jeszcze w dalszym ciągu mowa; tu tylko podkreślić chcemy raz jeszcze konieczność a zarazem trudność wyznaczenia oraz postępowania ową „królewską drogą" wychowawczą, polegającą na przestrzeganiu odpowiedniej (a więc i dla każdego dziecka różnej miary) swobody i przymusu w wychowaniu.

W ten sposób już od pewnego czasu przeszliśmy od karności, jako jednego z istotnych składników celu wychowawczego, do „karności" jako środka czyli postępowania wychowawczego. Z tej strony wyraz „karność" posiada znowu podwójne znaczenie, a mianowicie: a) pozytywne, t.j. ogółu sposobów i środków wychowawczych, mających na celu wytwarzanie omówionej już „karności wewnętrznej" oraz b) negatywne, t. j. sposobów i środków postępowania wychowawczego w stosunku do objawów „niekarności" a więc do t. zw. win, przekroczeń, błędów u wychowanków czy też — na terenie szkoły — uczniów.

W pierwszem znaczeniu karność wychowawcza wchodzi w ramy wychowania wogóle, a w szczególności wychowania w sensie kształcenia osobowości moralnej, i tu właściwie niema potrzeby mówić o specjalnej „karności"; należą tu bowiem wszelkie pozytywne środki wychowawcze, zapomocą których wychowanie orga-

*) Podkreślenie moje.
**) Por. nasz artykuł pt. „Scholaryzm" (*Przyjaciel Szkoły* 1931 Nr. 2.)

nizuje osobowość moralną ucznia. O tym to niezwykle trudnym procesie przetwarzania surowca psychicznego na twór tak niezmiernie złożony, jakim jest osobowość moralna, posłuchajmy doskonałych uwag A. Szycówny (w „Słowie wstępnem“ do dzieła Foerstera *Szkoła i .charakter*, str. II/III):

„Charakter człowieka — to takie wykształcenie jego woli, które wytwarza całkowite panowanie nad popędami, uczuciami, myślami, kierowanie ich ku świadomym, jasno określonym celom, dążenie do najlepszego spełnienia zadań życiowych zgodnie z ideałem prawdziwego człowieczeństwą. Z charakterem takim dziecko się nie rodzi, ale urabia go sobie stopniowo w ciągu życia. To tworzenie się charakteru nie jest sielanką, lecz bardzo poważnym dramatem*), a poniekąd tragedją, która się rozgrywa już od lat bardzo wczesnych: polega ona na walce pomiędzy różnemi popędami natury ludzkiej a szlachetną dążnością człowieka do doskonałości. W każdem dziecku istnieją zarówno ta dążność do dobrego, jak i sprzeczne z nią skłonności; rzeczą wychowawców jest pospieszyć z pomocą młodej istocie, rozbudzić w niej to szlachetne poczucie własnej godności, rozniecić każdą iskierkę dobra, która niewątpliwie tkwi nawet w najgorszych z pozoru chłopcach i dziewczętach, a następnie odwołując się do tych stron dodatnich, stopniowo zwalczać ujemne. Same rozkazy i zakazy, regulaminy, kary najsurowsze nic tutaj nie sprawią; wola dziecka pod ich naciskiem wprawdzie się ugnie, ale dziecko przez to lepszem się nie stanie, natura jego będzie się buntować przeciw tak narzuconemu posłuszeństwu jawnie lub skrycie i uczyni zeń (?) w przyszłości istotę samowolną lub obłudną. Równie jednak nie prowadzi do celu takie poszanowanie indywidualności dziecka, które mu pozostawia zupełną swobodę bez żadnych ograniczeń; wówczas bowiem dziecko, ulegając wszystkim nawet przelotnym kaprysom i zachciankom, szukając wyłącznie rzeczy łatwych i przyjemnych, nie przyucza się do walki z przeciwnościami, nie hartuje swego charakteru, nie rozwija najlepszych często, najszlachetniejszych zasobów swej natury. To też Foerster wymawia bez obawy słowo: posłuszeństwo, karność szkolna, jako hasło wychowania moralnego*), ale nadaje mu inny sens, inne znaczenie. Posłuszeństwo nie ma być

---

*) Podkreślenia moje.

ślepe, niewolnicze, lecz świadome i dobrowolne: dziecko winno ulegać, lecz nie sile, nie osobie nauczyciela, ale prawu moralnemu, które uznało i dobrowolnie przyjęło".

Najważniejszemi w związku z omawianą przez nas kwestją są następujące momenty: a) oparcie się w pracy wychowawczej na samorzutnym rozwoju dziecka a w szczególności na tem, co nazwałbym jego „popędem rozwojowym", co Foerster skądinąd nazywa „popędem bohaterskim*) a co w „psychologji indywidualnej" Adlera**) występuje jako „popęd do zaznaczenia swej wartości", w psychologji behaviourystycznej zaś jako „popęd do postawienia się", popęd, oznaczający m. i. dążność do osiągania coraz wyższych stopni własnego rozwoju, do dojrzewania, „mężnienia" wzgl. „kobiecenia"; b) stwarzanie odpowiedniego środowiska, przedewszystkiem społecznego jako form życia, dających temu właśnie popędowi możność do ujawniania się w sposób sobie właściwy, a zarazem do ćwiczenia się, ukrzepiania i organizowania całego życia psychicznego. (D. C. N.)

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

EGZAMIN PRAKTYCZNY.

Możnaby długo dyskutować na temat, czy egzamin praktyczny jest potrzebny czy nie i przytaczać argumenty za i przeciw. Nie mam jednak zamiaru rozpoczynać dyskusji w tej sprawie, gdyż ją już nieraz omawiano; ja zaś jestem najmocniej przekonana, że w odpowiednich warunkach i odpowiednio przeprowadzony egzamin może być bardzo pożyteczny, z czem, zdaje mi się, zgodzi się nawet wielu z obecnych jego przeciwników.

Jeżeli więc artykuł mój rozpocznie dyskusję, niechaj dotknie ona kwestji reformy, niech wykaże, co robić, aby egzamin ten mógł być naprawdę sprawdzianem dotychczasowej pracy zdającego i dawał możność wytknięcia właściwego kierunku tej pracy na przyszłość, a nie był udręką, połączoną z poważnym wydatkiem z niezasobnej kieszeni początkującego nauczyciela, pańszczyzną, którą trzeba odrobić!

W tej właśnie sprawie głos zabieram, opierając swoje rozważania na materjale, którego dostarcza mi doświadczenie: od trzech lat bowiem należę do komisji egzaminacyjnej.

---

*) Por. *Wychowanie i samowychowanie* w moim przekładzie.

**) *Über den nervösen Charakter*, Wiesbaden 1912; *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, München 1927.

Przedewszystkiem zastanówmy się nad tem, w jaki sposób obecnie młody nauczyciel przygotowuje się do egzaminu praktycznego. Pomimo, iż przymiotnik „praktyczny“ dokładnie określa jego charakter, przygotowanie jest całkowicie teoretyczne. Coraz częściej podejmują się tego zadania kursy, organizowane w czasie wakacyj, co jest wielkim ich minusem, brak im bowiem praktycznego oparcia — dzieci.

Możeby kursy mogły przynieść pewien pożytek, gdyby udało się zebrać gromadę dzieci i z niemi przeprowadzać normalne lekcje w celu podsunięcia materjału do dyskusji. Dyskusja ta jednak musiałaby być umiejętnie kierowana, mianowicie powinna chwytać w lekcji pewne zagadnienia metodyczno-dydaktyczne i przez ich rozważania doprowadzać nauczyciela do jasnego zdawania sobie sprawy, na czem polega wartościowa lekcja. Taka dyskusja nie jest łatwa do prowadzenia. Wymaga ona oprócz dobrego przygotowania się ze strony prowadzącego także specjalnych zdolności w tym kierunku. Brak tych cech wytwarza pospolite zjawisko, że dyskusje najczęściej nie udają się, są nudne, jałowe i nużące. Lekcje powinny być podstawą, teorja — tylko dodatkiem, polegającym na przerobieniu i przedyskutowaniu paru dzieł z zakresu literatury pedagogicznej w tym celu, aby nauczyć słuchaczy korzystania z książki. Przyznają mi ci wszyscy, którzy byli na kursach, że tego, o czem wyżej mówię, nie zdobyli. Obecnie organizowane dają kandydatom do przeżuwania jeszcze raz przerobiony w seminarjum materjał. Miałam niedawno możność przejrzenia notatek, porobionych na jednym z kursów. A zupełnie bez wartości są m. zd. kursy korespondencyjne.

Jakżeż przygotowuje się nauczyciel, nie korzystający z kursów? Również teoretycznie. Przedewszystkiem „studjuje“ dzieła pedagogiczne, często bardzo trudne i dużą ich ilość. Nie wiem, ile w tem jest prawdy, ale słyszałam, iż niejednokrotnie ci, którzy zdawali egzamin, informują młodszych kolegów, że komisje wymagają przestudjowania nie mniej niż 10 książek. W każdym razie, w wykazach, dołączanych do dokumentów egzaminacyjnych, często znajdują się istne litanje, w paru z przeglądanych ostatnio naliczyłam koło 30 książek. A może chodzi o „przytłoczenie“ komisji wprost samą ilością? Zrozumiałą jest rzeczą, że tego rodzaju czytanie uważać należy za rzecz niepożądaną. Odbywa się ono „po łebkach“, uniemożliwia zastanawianie się, w głowie powstaje chaos, czego najlepszym dowodem jest zjawisko, że im dłuższy wykaz, tem trudniej gawędzić na temat przeczytanego. Nieraz słyszę usprawiedliwianie: „Nie pamiętam nic, bo czytałem to dzieło parę lat temu“. Pocóż w takim razie umieszczać je w wykazie? Zasada: „Czytaj mało, powoli, a gruntownie, ze zrozumieniem“ powinna być poważnie brana pod uwagę przez

kandydatów do egzaminu. Uważam nawet, że wymagania z lektury należałoby ograniczyć do jednej tylko książki, chodziłoby wtedy wprost o sprawdzenie, czy kandydat umie należycie korzystać z dzieł pedagogicznych.

Natomiast większy nacisk położyłabym na rzecz bezwzględnie łatwiejszą: artykuły z czasopism pedagogicznych. (Przedewszystkiem tych, które mniej podawają teorji, a więcej omawiają zagadnienia praktyczne. Czasopisma bardziej naukowe poleciłabym czytać po kilku latach praktyki.)

Mam możność przekonywania się na egzaminach, że kwestja czytania czasopism pedagogicznych przez młodych nauczycieli pozostawia bardzo dużo do życzenia. Wielu poza *Pracą Szkolną*, dołączaną bezpłatnie do *Głosu Nauczycielskiego**) nic więcej nie czyta, tłumacząc się brakiem czasu wobec konieczności czytania dzieł pedagogicznych, wymaganych do egzaminu. Jest to, m. zd., zjawisko ujemne, nauczyciel bowiem traci łączność z tem, co przynosi chwila bieżąca.

Dwie przeczytane książki nauczyciel obowiązany jest streścić piśmiennie i streszczenie to przedstawić komisji egzaminacyjnej. Sądzę, że należałoby to bezwzględnie i jak najprędzej skasować. Pomijam już tę okoliczność, że czasem się zdarza, iż streszczenie przeprowadza nie ta osoba, która je przedstawia; że odbywa się kupowanie, odpisywanie streszczeń itp. — przepraszam za wyrażenie — „sztubackie manipulacje". Chodzi mi o samą istotę streszczenia. Chcąc dobrze ująć treść jakiegoś dzieła, należy je gruntownie, ze zrozumieniem przestudjować i przetrawić umysłowo. Konieczne są do tego nietylko sumienność i dobra wola, ale i dobre podstawy, obejmujące nieraz szeroki zakres wiedzy pedagogicznej lub doświadczenia, czego, rzecz naturalna, od młodego nauczyciela jeszcze wymagać nie możemy. Często więc przy streszczaniu następuje albo zniekształcenie treści, albo też niema łączności logicznej w zdaniach po sobie następujących, (nieraz żywcem z książki wypisywanych). Odczytywanie tych streszczeń to dla członków komisji egzaminacyjnej praca najbardziej nużąca i bezcelowa w swem założeniu.

Muszę też poruszyć sprawę wypracowań piśmiennych, stanowiących część egzaminu dla tych, którzy go zdają nie we własnej szkole, lecz w siedzibie komisji. Dając dwa tematy, z których jeden mniej, a drugi więcej jest oparty o poczynione doświadczenia, zgóry wiem, jaki temat kandydat wybierze: ten, który jest więcej teoretyczny i w którym można więcej przytoczyć zdań książkowych! Mam wrażenie, że młody nauczyciel jak ognia boi się dotknąć własnej praktyki. W wypracowaniach jest

*) I to nie zawsze!

sporo wyrażeń: *nauczyciel powinien..., musi..., zadania wychowawcze, najnowsze prądy, szkoła tradycyjna, szkoła twórcza,* ale brak, albo przynajmniej bardzo mało: *zrobiłem* to i to, *spostrzegłem* tamto, *przyszedłem do przekonania* takiego...

Zdaje mi się wobec tego, że młodzi nauczyciele zbyt mało uwagi zwracają na swą pracę, po przeprowadzeniu lekcyj nie zastanawiają się nad niemi, nie notują spostrzeżeń. Każdego chyba nauczyciela pytam na egzaminie o dzienniczek spostrzeżeń i uwag wychowawczo-metodycznych. Odpowiedzi otrzymuję różne, ale nigdy jeszcze nie udało mi się go ujrzeć, a uważam, że byłby on bezporównania ciekawszy i wartościowszy od owych streszczeń, o których wyżej wspomniałam.

Przejdźmy teraz do sprawy zasadniczej w egzaminie praktycznym. Przed komisją zdający prowadzi dwie lekcje, po których następuje kollokwjum: omówienie lekcyj i zagadnień, które one wysunęły, lektury dzieł pedagogicznych, sprawdzenie wiadomości z dziedziny administracji szkolnej — przyczem kollokwjum nie może trwać dłużej niż godzinę. A więc 3 godziny ma komisja na to, aby poznać nauczyciela i wydać o nim opinję. Wprawdzie, o ile egzamin odbywa się według § 1 a (we własnej szkole) komisja na każdym kroku ma okazję do poznania pracy nauczyciela. Jakże zato inaczej przedstawia się egzamin według § 1 b! (w siedzibie komisji). Ileż tu zależy od przypadkowości, od opanowania nerwowego, od umiejętności szybkiego orjentowania się w sytuacji! Tutaj owe trzy godziny, któremi rozporządza komisja, są bezwzględnie niewystarczające. W tych warunkach egzamin staje się formalnością, często przykrą dla wrażliwego sumienia członków komisji, przykrą również dla zdających.

Młody nauczyciel, znalazłszy się w obcej szkole, w innem środowisku niż to, w którem pracuje, wśród dzieci, których nie zna, napotyka nieprzewidziane przeszkody, które z trudem pokonywa, a czasem nawet pokonać nie potrafi. Najczęściej nie prowadzi lekcyj tak, jak się do nich przygotował i jakby je przeprowadził we własnej szkole. Nie dają mu więc one zadowolenia. Ot, byle tylko zdać i mieć już spokój! Bardziej ambitne jednostki czują rozgoryczenie, nawet nieuzasadniony żal do komisji. Co jednak dziać się musi z tymi, którzy w przygotowanie kładą dużo pracy i przejęcia, a którym egzamin z nieprzewidzianych względów nie udaje się wcale?

Aby nie było owej przypadkowości, egzamin powinien bezwzględnie odbywać się w szkole, w której kandydat pracuje. W zasadzie niby tak już jest. Według poleceń kuratorjów nauczyciel ma zdawać w siedzibie komisji jedynie w wypadkach wyjątkowych. Wyjątki te jednak dzisiaj są jeszcze bardzo liczne. Jako powód podają inspektorzy najczęściej trudności komunikacyjne,

zwiększone wskutek jesiennych szarug lub wiosennych roztopów. Czyżby wobec tego nie można było zmienić terminu egzaminów, przenosząc je na inne, bardziej dogodne miesiące?

Ilość lekcyj, prowadzonych przed komisją, zwiększyłabym przynajmniej do 4. Należałoby je przeprowadzać nie jednego dnia, bo to byłoby zbyt denerwujące i nużące. Egzamin więc według mego projektu trwałby dwa dni. Miałoby to jednak dobre strony: nauczyciel oswoiłby się z obecnością komisji, zniknąłby więc czynnik zdenerwowania, komisja zaś, rozporządzając obfitszym materjałem, mogłaby lepiej poznać uzdolnienia zawodowe nauczyciela, ocena egzaminacyjna byłaby wobec tego sprawiedliwsza. Egzamin tego rodzaju byłby trudny do przeprowadzenia ze względów praktycznych, z tego zdaję sobie sprawę. Komisja musiałaby znacznie więcej czasu poświęcać każdemu zdającemu, egzamin jednak przestałby być formalnością, za jaką uważać go należy w dzisiejszych warunkach.

Poruszę również sprawę, na którą zwracają uwagę zdający, że jest dość duża skala wymagań, zależna od osób, wchodzących w skład komisyj egzaminacyjnych. Jest to prawda, ale tego nie unormują żadne okólniki ani programy. Zawsze bowiem osobowość członka komisji odbije się na stawianych wymaganiach. Należałoby tylko ujednostajnić jedno: że egzamin praktyczny „praktycznym" być musi! Kollokwjum tutaj — to nie jest kollokwjum, kwalifikujące kandydata do Instytutu Pedagogicznego, wszelkie więc zbyt filozoficzne rozważania stanowczo trzeba usunąć. Z drugiej jednak strony egzaminu praktycznego nie można traktować zbyt lekko, jako coś, przez co można się prześlizgnąć bez wysiłku i pracy.

Utworzenie stałych komisyj, 2—3 na całe kuratorjum, ujednostajniłoby, bezwątpienia, wymagania, ale groziłoby tu inne poważne niebezpieczeństwo: zrutynizowanie się i zasklepienie ludzi, których trzebaby oderwać od żywego warsztatu pracy: od szkoły!

A teraz warto zastanowić się nad zagadnieniem, co zrobić, aby nauczyciel składał egzamin chętnie, nie traktując go jako obowiązek pańszczyźniany.

Zwykle — po całkowicie ukończonym egzaminie i ogłoszeniu jego wyniku, kiedy już wychodzę z roli członka komisji, proponuję zdającemu nauczycielowi koleżeńską pogawędkę na tematy, które wysunęły lekcje lub kollokwjum. Muszę zaznaczyć, że nigdy jeszcze nie spotkała mnie odmowa, aczkolwiek pogawędka ta, trwająca 3—5 godzin, nieraz utrudnia biorącemu w niej udział powrót do domu.

Chwytam jakiekolwiek zagadnienie i rozpoczynamy swobodną rozmowę. Nauczyciel wie, że to już nie egzamin z ocenami, więc wysuwa cały szereg wątpliwości, popełnianych błędów, napotykanych przeszkód — jednem słowem, generalna spowiedź! Słucham jej z chęcią i w miarę możności przychodzę z pomocą. Omawiamy

kwestje przygotowywania się do lekcyj i notowania uwag oraz spostrzeżeń, układamy plany lekcyj z rozmaitych przedmiotów, rozważamy kilka czy kilkanaście lekcyj po sobie następujących, wiążąc je w pewną całość, rozpatrujemy najpospolitsze błędy w nauczaniu, analizujemy pytania*), dawane dzieciom na lekcjach, zastanawiamy się nad pomocami naukowemi, przedewszystkiem temi, które nauczyciel sam może wykonać, co zapełni mu, urozmaici i umili monotonne wieczory zimowe, (pokazuję to, czem sama rozporządzam), obmyślamy sposoby współdziałania szkoły z domem ze specjalnem uwzględnieniem konferencyj rodzicielskich, omawiamy sprawy wychowawcze, samokształceniowe. Naturalnie program pogawędek nie jest zawsze jednakowy. Materjał byłby zbyt obfity, nie dałby się przerobić jednego dnia. Uwzględniam zainteresowanie nauczyciela i to, co jest najsłabsze w jego pracy. Młodemu nauczycielowi nieraz piętrzą się trudności, których niema komu usunąć, nie ma on do kogo zwrócić się z prośbą o radę, skorzystać z czyjegoś doświadczenia.**) To też nic dziwnego, że trudności i przeszkody podcinają słabe, do lotu rwące się młode skrzydła, a w duszy zaczyna kiełkować apatja i zniechęcenie. Szkoła twórcza, o której tyle w dzisiejszych czasach mówimy, to szkoła radosna; nie może więc jej prowadzić smutny nauczyciel. Sama jestem entuzjastką w pracy i w życiu, entuzjazmu tego staram się udzielić i młodemu nauczycielstwu. Czynię to w czasie swych pogawędek. Rozpromieniam się, gdy nauczyciel, żegnając się z błyszczącemi radością oczyma, wypowiada zdanie, które tak często słyszę: „Cieszę się ogromnie, że zdawałem egzamin praktyczny."

Czasem, ale to już w wyjątkowych wypadkach, przeprowadzam w swej klasie lekcje i w związku z niemi omawiam pewne zagadnienia. Czyniłabym to częściej, przydałyby się napewno i byłyby przyjęte z chęcią, ale nie mogę zatrzymywać nauczycieli, którzy po odbytym egzaminie muszą zaraz wracać do szkoły.

Przychodzi mi na myśl, czyby nie warto było utworzyć nieurzędowy, ale obowiązkowy***) dodatek do egzaminu, obejmujący to, co wyżej powiedziałam. Nie wiem tylko, jakby to się praktycznie dało przeprowadzić. Niekażdy bowiem członek komisji (może nawet bardzo niewielu!) na okres egzaminów może się całkowicie oderwać od zwykłych zajęć i szafować czasem. Możeby warto na temat poruszony podyskutować.

Siedlce (woj. lubelskie). Helena Ryszkowska.

---

*) Są one zwykle słabą stroną młodego nauczyciela.

**) Winą jest brak Poradni Pedagogicznych, którym w najbliższej przyszłości parę słów poświęcę.

***) Naturalnie obowiązkowy dla komisji, ale dla nauczyciela dobrowolny; piętno przymusu zniszczyłoby jego wartość.

DZIECI W UTWORACH B. PRUSA.

Dzieckiem w literaturze okresu pozytywizmu zajmowali się M. Konopnicka i H. Sienkiewicz. Odczuwali oni głęboko dolę dzieci, odczuwali ich bezbronność. To też pobudką twórczą dla nich było współczucie, litość.

Prus, prócz wyżej wymienionych, miał jeszcze inne, o wiele głębsze motywy twórcze. Jego, jako liryka szczerego, jako prawdziwego poetę, pociągał niezwykle świat dziecięcy, ten wiek życia czystego, nieskazitelnego, ten „złoty okres" swobody, pełen radosnej poezji. Prusa, jako głębokiego znawcę duszy ludzkiej, jako psychologa, bardzo interesowało dziecko. Więc pragnął odgadnąć, wykryć drogi jego rozwoju.

Prus całą duszą, całem sercem umiłował dziecięctwo. On kocha dzieci, jako przyszłość narodową, kocha tak, jak można kochać odrodzenie, zmartwychwstanie. On przedstawia świat dziecięcy najlepiej, najprawdziwiej, najgłębiej i najsubtelniej. Przedstawiając go tak, chce przekonać czytelnika, że do dziecka trzeba odnosić się z miłością i z pietyzmem.

Galerja postaci dziecięcych w utworach Prusa jest bardzo obszerna. Są tam dzieci z różnych warstw społecznych, różnych uzdolnień, odmiennych płci, odmiennych temperamentów, typów, charakterów. Niema wcale monotonności. Każde z dzieci jest samem sobą. Indywidualność ich występuje tem wyraźniej i przez to, że autor posługuje się kontrastem tj. zestawia jedne dzieci z drugiemi ale o zupełnie odmiennych cechach.

Tak jest w *Placówce*. Zdrowy, żywy, nadwyraz śmiały, odważny i hardy Jędrek, jakże się różni od małego, wątłego a przytem tak wrażliwego na wszelkie piękno czy to natury, czy melodji, tego „dziwnego" Stacha.

Jakież kolosalne są różnice między Antkiem a Rozalją. Cała istota Antka, cała jego dusza zajęta jest wiatrakiem, który po długich dniach robi, zapominając zupełnie o bożym świecie. Rozalji zainteresowania, uwaga, uzdolnienia poszły w innym kierunku — do prac gospodarskich, i tam jej szło łatwo.

Jak jest w *Anielce?* Bohaterka utworu jest bardzo sympatyczna, piękna i jak iskra żywa. Ona czuje i myśli za wszystkich. W niej jest skupiona cała świadomość o złem, jakie grozi

rodzinie, czego lekkomyślny ojciec i chorowita matka nie spostrzegają. Brat Anielki, Józio, przebywający stale z matką a tem samem z lekarstwami, jest bardzo osłabiony, choć bierze wciąż pigułki żelazne, by się wzmocnić. Jest on zasugestjonowany przez matkę i choć w gruncie zdrów, jednak zawsze uważa się za chorego. On nie może jeść chleba razowego, bo jest osłabiony, on obawia się chodzić, bo przecież jest chory.

Z tego przeczulenia wyleczą go dopiero twarde warunki życiowe, a bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą zahartuje i wzmocni jego organizm. W Anielce z upadkiem sił fizycznych potężnieje i rozwija się duch. Przybywa jej myśli i uczuć, które, gdy nie zostaną wypowiedziane, zda się rozerwą jej serce. Pod wpływem tego, że ich nie może wypowiedzieć, i wskutek nadmiernej tęsknoty i smutku popada Anielka w chorobę, wreszcie umiera z żalu po matce i z żalu do płochego ojca.

W *Doli sierocej* doskonale zarysowuje się na ciemnem tle charakterów Jędrka i Antka piękna, wzruszająca wszystkich postać sieroty Jasia. Przechodzi on przez wszystkie cierpienia swej doli. Kierunek w życiu nadała mu matka. Z tej drogi jasnej on nigdy nie zbacza i nie schodzi. Sieroctwo wyrobiło w nim skrytość, zaciętość i podejrzliwość, ale nie skalało duszy żadnym czynem złym. Jaś jest niezwykle czuły i wrażliwy. Z obrzydzeniem myśli o dzieciach — (marjonetkach) pana Karola, o ich wyrafinowanej grzeczności i uprzejmości względem niego, o ich obłudzie. Dzieckiem moralnie zaniedbanem jest ulicznik Antek. Mały, chudy, posiada nos jak wiśnię i opinję — skończonego łajdaka. Chodzi w łachmanach. Głowę jego przystraja fantastyczny garybaldowski kapelusz. Antek jest bardzo śmiały, wobec słabszych wyniosły, zwycięża wszystkich przebiegłością i nadzwyczajną dyplomacją. Z Jankiem postępuje nikczemnie. Wykorzystuje jego słabość, zdziera z niego ubranie i rzuca mu wzamian własne łachmany.

Gorszym od niego typem, najciemniejszym może w twórczości Prusa, jest Jędruś terminator. Kłamca, krętacz i złodziej, nie wahający się nawet złożyć winy kradzieży pieniędzy majstra na niewinnego Jasia i nie lękający się w ten sposób tak skrzywdzić sieroty.

Bogactwo tych małych indywiduów jest w arcydziele naszej literatury dziecięcej, w *Grzechach dzieciństwa*. Bohaterem utworu

jest Kazio Leśniewski, syn plenipotenta, chłopczyk niezwykle żywy, w domu zwany „urwisem" a w szkole przez nauczycieli „osłem". Rósł i hodował się sam, jak drapieżne pisklę. Spryciarz to pierwszorzędny. Odrazu zdobył sobie sympatję u kolegów, budząc przez to zazdrość wśród starych rutynistów klasowych. Jego natura bujna, szeroka, śmiała i nieokiełznana w szkole uszlachetnia się. Postępowanie jego pełne jest dżentelmenerji, rycerskości.

Bardzo sympatyczny jest jego przyjaciel Józio. Lecz natura go upośledziła. Jest garbuskiem. Nie ma żadnej opieki, bo ojciec, o ile nie szyje butów, to pije w karczmie. To też smutno mu. W szkole koledzy niemożliwie mu dokuczają i wyśmiewają się z niego. Odepchnięty od wszystkich, z całym zapałem oddaje się nauce. Samotność długą wynagrodzi mu potem przyjaźń z Kaziem.

Niezwykle ciekawem dzieckiem jest znajda Walek, przeklinany i prześladowany przez własną matkę za to, że przyszedł niebożę na świat. Żyje on poza domem. Całemi godzinami z otwartemi ustami wpatruje się w naturę. Twarz jego zawsze niezwruszenie poważna, czasami tylko strach tę powagę luzuje. Z obawy przed matką wybiera się w świat, het, het daleko...

Zosia i Lonia, to nieodłączne towarzyszki. Cechują je wesołość beztroska i swoboda. Lonia (może dlatego, że hrabianka) jest trochę zarozumiała, szczersza od niej jest Zosia, siostra Kazia.

Dzieciństwo w utworach Prusa, to złoty wiek życia emocjonalnego, to okres ruchliwości emocjonalnej. Dzieci wypijają zawsze do dna kielich radości lub smutku i przechodzą do nowych wzruszeń, zapominając o poprzednich. W tych dzieciach niekiedy wre gniew, kipi radość, często nurtuje smutek, wzbiera litość lub zawiść, ożywia je nadzieja, przejmuje cześć albo paraliżuje jakaś nieuzasadniona trwoga.

Wszystko nieznane wzbudza w dzieciach strach a jednocześnie pociąga ku sobie. Antosia z *Omyłki* ciekawi tajemniczy samotnik. Nie daje mu poprostu spokoju. Antoś, zbliżywszy się do chaty „szpiega", czuje, że ogarnia go strach, drży z przerażenia i próbuje uciec. Ciekawość jednak wszystko przemogła. Chłopiec musiał zobaczyć chatę dokładnie. Dzieci odczuwają strach a jednocześnie przyjemność przed wszystkiem, co jest tajemnicze. W ten sposób rozwija się u nich odwaga, twórcza pewność siebie

i bohaterskie porywy. — Gniew dziecięcy łączy się zawsze z odcieniem urazy, a jest to przeważnie „gniew święty“, którego nie znają ci, co są na zło i dobro bezwstydnie obojętni. Taki gniew płonie w sercu Anielki na ojca i na Szmula, który za życia jej matki swata mu panią Weiss.

Jako funkcja cnotliwości i czystości duchowej występuje u dzieci wstyd. Jest to wstyd indywidualny, będący wytworem psychicznego rozwoju dziecka, jest to samoocena, niezależna od środowiska socjalnego. Uczucie to jest subtelne, tajemnicze lecz płodne. Jaś z *Doli sierocej* w terminie nie kradnie, nie oszukuje, jak inni, bo, kierując się wstydem indywidualnym, wie, że to jest złe.

Czystość moralna, szczerość, prostota i jednolitość ducha stanowią główną siłę moralną dziecięctwa. Chociaż horyzont moralny dzieci jest wąski, chociaż ich pojęcia moralne są niejasne, przypadkowe, zmienne, to jednak stosunek moralny ich względem ludzi i natury jest prosty, bezpośredni, serdeczny, jak to niemal jest niedostępne dla nas (spowiedź Anielki). Antoś z *Omyłki*, gdy dowie się, że kochać wszystkich należy prócz zdrajców, czuje głęboki smutek na samą myśl o człowieku, którego nikt nie powinien kochać. Anielka głęboko współczuje doli Magdy Gajdówny. Gorzko płacze nad swoim biednym Karuskiem, który tak w poniewierce zdechł.

Znęcanie się całej klasy nad Józiem-garbuskiem oburza Kazia; wtedy to ukłuło go coś w serce — to poczucie obrony słabszych.

Dzieci chcą być takimi ludźmi, jakich widzą dookoła siebie. Anielka chciałaby umieć to, co jej nauczycielka. Pod wpływem odgłosów powstania styczniowego Antoś z *Omyłki* pragnie jak najprędzej urość i pójść na wojnę. A czego pragnęli z *Doli sierocej* Jaś i Antosia? Chłopiec chciał zostać fornalem, gdyż w zabawie zawsze był koniem. Dziewczynka, będąc najmłodszą i najmniej pieszczoną, marzyła o tem, by zostać najbardziej kochaną przez matkę. Antek znowu zapytany, czem chce być, odpowiadał: „Ja będę stawiał wiatraki, co zboże mielą“.

Nie brak w życiu dzieci szczerego humoru, przejawiającego się w tysiącach niewinnych figlów, jak np. Kazio Leśniewski razu jednego wsypał organiście do tabaki odrobinę ciemierzycy, skutkiem czego zamiast śpiewać, on całą mszę kichał i mylił się w graniu.

Stosunek dzieci do świata posiada charakter estetyczny. Wszystko, co jest piękne i to w jakiej bądź formie, pociąga je i zachwyca. Nietylko odczuwają, ale i żyją one estetycznie, czy to w spostrzeganiu piękna, czy to w żywym entuzjazmie, który rozpala się pod wpływem obcowania z niem. Dusza estety najbardziej rozwinięta jest u tego dziwnego Stacha z *Placówki*.

Po burzy opanowała go radość dziecinna. Zaczął biegać po największej wodzie, ciesząc się i rozkoszując tem, że mu z pod nóg wytryskują tęczowe snopy światła. Gdy usłyszy chóralny śpiew Niemców z za rzeki, upojonemu radością i blaskiem słońca, zda się, że marzy... Zapomni, gdzie jest, czem jest, tylko będzie słuchał, skamieniały z zachwytu. Nie pojmuje melodji, czuje tylko potęgę ludzkich głosów. Zdało mu się wreszcie, że z drugiej strony Białki płyną jakieś fale, które go opanowują i gwałtem ciągną do siebie. Chciał stać w miejscu, ale coś go pchało naprzód. Zaczął więc iść jak odurzony, zwolna, prędzej, coraz prędzej, wkońcu zaczął biec i zniknął za pagórkiem...

Ze wszystkich dzieci Stacha najbardziej wzruszało piękno, doprowadzając go do omdlenia i wreszcie do śmierci.

Obok życia emocjonalnego i instynktowne odgrywa pierwszorzędną rolę. Instynkty dzieci są przeważnie szlachetne, nieraz wysublimowane, ale spotykamy się też z ostrym zgrzytem instynktów złych.

Doskonale rozwinięte są instynkty przystosowania. Dzieci naśladują przez odtwarzanie cudzych czynności, powtarzają własne ruchy (gaworzenia Stasia), posiadają instynkt badawczy. Wszędzie szperają, wszystko rozkładają. Niezwykle ciekawią je strychy, będące dla nich przebogatem źródłem badań. Genjalnie jest rozwinięty i całkowicie panuje instynkt konstrukcyjny w Antku, który pojęcie wiatraka ujmuje w realne kształty. On widział wiatrak prawdziwy tylko z zewnątrz i to zdaleka. Konstrukcje swego modelu stworzył sam, bez niczyjej pomocy. Praca była wielka, ale korzystna, bo twórcza. — Wiatrak Antka na wietrze obracał się tak, jak tamten za Wisłą. Nagrodą za trud była radość z dokonanego dzieła.

Chłopcy mają dużo instynktu włóczęgostwa; chodzą po polach, jarach, lasach, rozkoszują się swobodą i nowością.

Wielką rolę w życiu dzieci odgrywają zabawy. Nikt je do tego nie nawołuje. Aktywność ich jest samorzutna. Lubią bawić się gromadnie. Kaziowi z *Grzechów dzieciństwa* szkoła podobała się dlatego, że tam nabył tych umiejętności, którychby nigdy nie

posiadł, chowając się w pojedynkę, np. dawanie kolegom „serów". Zosia bez Loni i Lonia bez Zosi nie może się obejść. Anielka, nie mając z kim, doskonale bawi się z Karuskiem, jej najukochańszym psem.

Wyraźnie występują instynkty indywidualistyczne, objawiające się w wojowniczości, lękliwości, płochliwości, zawadjactwie, łupiestwie i skrytości. W Kaziu na widok wrony, unoszącej małe kaczątko, zagrała krew przodków z pod Wiednia. Podkradł się pod obórkę, na której siedziała wrona, wymierzył klucz w jej lewe oko i hubkę podpalił.

Jędrka popychali Niemcy jak piłkę. Ale gdy on zobaczył szare oczy umiłowanej dziewczyny, ocknęła się w nim dzika energja. Tego kopnął, tamtego uderzył głową w brzuch, do innego podskoczył z zaciśniętemi pięściami. Mały chłopak obronił się przed poniewierką parobków niemieckich. Wojowniczość Antosia z *Omyłki* jest wyższa. On pragnie walczyć, choć nieświadomie, za sprawę narodową, za którą przelewa krew jego brat. Wojowniczość chłopców ma zawsze silne podłoże uczuciowe. Kazia i Jędrka cechuje zarozumiałość. Kazio po spaleniu obórki stanął przed hrabiną z zadartą do góry głową. Na rozkaz ojca, żeby padł do nóg pani, on, patrząc prosto w oczy hrabinie, odpowiada: „Macie mnie zabić, to zabijcie, ale ja tam nikomu nie będę padał do nóg". Jędrek prócz tego jest zawadjaką. „On hardy parob, nikomu nie ustąpi" — mówi Ślimak. Nie może się ojcu w głowie pomieścić, aby jego syn nie usłużył paniczowi, nie zdjął przed nim czapki, a zato tak zuchwale odpowiedział: „A to se pan podnieś czapkę, kiedy gubisz" lub: „a co ja mam każdemu czapkować". Obaj chłopcy są demokratami, ale nie brak im też hardości i zawadjactwa.

W Stachu obok nadzwyczajnej wrażliwości dostrzegamy lękliwość, nieśmiałość, a u Walka i Magdy płochliwość, wyrażającą się strachem (ucieczka w świat). Nasi mali bohaterowie są nieraz bardzo skryci. Bywają okresy, w których unikają ludzi, szukają samotności lub płoną nienawiścią i strasznym gniewem, jak np. Jędrek z *Placówki* do Hermana. Bezwzględnie złemi są instynkty grabieżce. Jędrusia i Antka z *Doli sierocej* cechuje wielka skłonność do kradzieży podłej, wyzbytej ze wszelkich skrupułów.

Wyraźnie dosyć występują instynkty płciowe i rodzicielskie. Pierwsze występują pod postacią t. zw. „zabaw w miłość“ albo „dziecięcego romantyzmu“. Zalotność i kokieteryjność dziewczynek wypiera z duszy Kazia poprzednią do nich nienawiść. Coś go pociąga do Loni. Jest już stałym gościem pałacu. Choć buntuje się w duszy z tego powodu, to jednak na widok Loni traci zupełnie odwagę, stara się, by nie wyrządzić jej jakiejś przykrości. Jest wprost w niej zakochany. Schlebia jej zachciankom. Zamoczy się, ale narwie Loni pięknych lilij. Przerażony wypadkiem z osą, mdleje. Lonia, wyratowana przez niego od rzekomej osy, jest tem bardzo przejęta. Ze strachu całuje go. Ale o tem ma nikt nie wiedzieć — to będzie tylko ich tajemnica. Kazio pełen jest romantycznego uwielbienia i zakochania się w Loni. Pod wpływem tych uczuć i tych szarych, tęsknych oczu bakałarzówny również zaciera się wszelka szorstkość i zadzierżystość Jędrka z *Placówki*. Ale w nim to uczucie miłosne nie jest już „dziecięcym romantyzmem“, lecz zarzewiem, z którego rozpali się wielki ogień miłości. Rodzicielskość przejawia się w zabawach z lalkami.

W dzieciach są dobrze rozwinięte instynkty społeczne. Chętnie łączą się w grupy, razem współpracują, udzielają sobie nawzajem pomocy, litują się i wpółczują wszelkiej krzywdzie. Smutny, opuszczony Józio-garbusek pyta Kazia:

„Czy ty już masz przyjaciela? Jabym chciał być twoim przyjacielem. A może chcesz, żebym z tobą siedział, uważam, co belfry zadają, robiłbym za ciebie przykłady? Umiem doskonale podpowiadać“.

Kazio, choć z początkiem przyjął propozycję z oburzeniem, zgodził się. Odtąd Józio był jego najserdeczniejszym pomocnikiem, powiernikiem i przyjacielem.

Gorzej było ze Stachem z *Placówki*. Chciał porozmawiać z bratem, z matką, z ojcem, ale oni wszyscy zkolei go odepchnęli. I musiał w ludnej izbie pozostawać sam jeden ze swoim niepokojem i żalem do rodziny. Osamotnienie jest także stałym towarzyszem Jasia z *Doli sierocej*.

Religja dziecięca jest bardzo poetyczna, piękna a zarazem naiwna. Serca dziecięce mieszczą w sobie żywe odczucie Boga, jako Stwórcę wszechrzeczy i jako Sędziego.

Organem sfery emocjonalnej jest fantazja dziecięctwa. W utworach Prusa jest ona niesłychanie rozległa i bogata. Na

podstawie słyszanych opowiadań lub własnych przeżyć dzieci stwarzają sobie obrazy. Niezwykle romantyczną wyobraźnię ma Kazio. Planuje on sobie spotkanie z Lonią, układa tok rozmowy, jaką z nią będzie prowadził. Ale marzenia prysną i zapomni on o wszystkiem na widok szczupaka. Nadzwyczajnie rozwinięta jest wyobraźnia u Antosia z *Omyłki*. Dla niego chata samotnika z lśniącemi od słońca oknami zdaje się być dużym czarnym kotem z świecącemi ślepiami. Pan Dobrzański — według jego spostrzeżeń — to straszydło, zmora, przez którą nic sobie zrobić nie może.

Kiedy po raz pierwszy Antek zobaczył wiatrak, to przedmiot ten z niepohamowaną siłą pociągnął go ku sobie. Miał go przed sobą we dnie i w nocy. A gdy go wreszcie obejrzał zbliska, marzył całą noc to o wiatraku, co zboże miele, to o młynarzu, który żonę bije i szczury wyprowadza ze śpichrzów. Głęboką wyobraźnię, ale nacechowaną odcieniem smutnej, złowróżbnej melancholji, posiada Stach z *Placówki*.

W nocy marzenia nie dają mu zasnąć. Zdaje mu się, że „wciąż po nim chodzą te Niemce, co byli u nich w polu. Nic do niego nie gadają, czego chcą, ino go depczą". Zajmuje go życie natury. Chce wniknąć w nie i dowiedzieć się „co sobie myśli trawa, jak ją bydle zagarnie jęzorem i weźmie do gęby".

Najsilniejszą wyobraźnią ze wszystkich dzieci posiada bohater *Sierocej doli*, mały Jaś.

„Pewnego razu usłyszał od parobków, że na księżycu w czasie pełni widać chłopa, który gnój nakłada. Odtąd ile razy zdarzyła się sposobność, leżał po całych wieczorach na ziemi, z twarzą zwróconą do księżyca. Widywał wówczas mnóstwo rzeczy: raz, że księżyc toczy się jak koło po obłokach, to znowu, że pod powierzchnią jeziora jest drugi księżyc i drugie niebo, to znowu, że z ponad wód i wilgotnych łąk unoszą się jakieś olbrzymie widziadła, w długich powiewnych szatach... Chłopa jednak na księżycu zobaczył dopiero przy końcu lata. Zaczął do niego wołać: „Fornalu! Fornalu!... Gospodarzu!..." Chciał się bowiem chłopa zapytać, jak tam jest na księżycu".

U dzieci, skreślonych przez Prusa, spotykamy się z kłamstwem dwóch rodzajów. Pierwsze — to kłamstwo fantastyczne, mające swe źródło w zamiłowaniu do zmyślania (Antek z *Sierocej doli*), drugie — to kłamstwo egoistyczne, podyktowane osobistemi interesami. Kłamstwo egoistyczne widać w postępowaniu dzieci pana Karola i pana Piotra, które to z obawy przed karą zwalają wszystkie swe psoty i figle na biednego Jasia *(Dola sieroca)*.

Sfera emocjonalna i aktywna wysuwa cele, któremi kierowana jest praca poznawcza dzieci (Antek). Dzieci bardzo dużo myślą. Myślenie ich jest odmienne od ludzi dorosłych, jest ono przedmiotowe, konkretne. One myślą przez analogię. Kierują i regulują to myślenie cechy podobieństwa między częściami rzeczywistemi. Maszyny i organizmy martwe są dla nich istotami żywemi.

Jaś zwraca się do mamy:

„Moja mamo, dlaczego ja chodzę, a lalka nie chodzi, chociaż ma nogi i jest do mnie podobna?

— Bo ty masz duszę, a lalka jej nie ma — odpowiada matka,

— A co to jest dusza? — pyta dalej,

— Dusza jest to, co w twojem ciele myśli i niem rządzi...

— Przecie ja sam myślę, nie żadna dusza".

Definicja słowna nie wystarczyła mu, nie dowiedział się, co to jest, jak wygląda dusza. Lecz wyrobił sobie wyobrażenie o duszy na podstawie pęcherzyków wewnętrznych ryb. A zapytany przez księdza, co to jest dusza, odpowiada, że „takie, co strzela". Rola analogji w myśleniu polega na tem, że ona wysuwa dziecku zagadnienia. Przez nią dziecko wchodzi na drogę prawdziwego, istotnego myślenia, wchodzi w okres pytań. Myśl dziecka wychodzi poza ramy zdarzenia indywidualnego, nabiera siły socjalnej, staje się ośrodkiem obcowania socjalnego.

Jaś, słuchając mimowolnie wykładu swej matki do dzieci chlebodawcy o kulistości ziemi, uznaje jej pogląd za błędny. „Żeby ziemia była okrągła, to chyba musi być bajką — boby przecież z niej ludzie pospadali". On przecież wie dobrze, gdyż nieraz właził na stóg i zawsze z niego zlatywał. Nie przekonała go matka, dodając, że przecież ziemia jest tysiące razy większa od stogu. Albowiem on sądzi nadal, że gdyby ziemia była większa, toby ludzie z niej jeszcze prędzej pospadali — nawetby się pozabijali.

Kazio Leśniewski na podstawie rozmyślań i lektury, na podstawie aktu syntezy swych myśli dochodzi do sądu stwierdzającego, że największem nieszczęściem człowieka jest opuszczenie.

Stach Ślimaka myśli o wszystkiem, nawet o tem, co widzi woda, i co myśli trawa i co mówi ptak.

Dzieci te — to mali filozofowie, którzy nie poprzestają na spostrzeżeniach rzeczywistości, lecz usiłują wszystko zrozumieć

i wyjaśnić. Antkowi nie wystarcza zobaczenie wiatraka, on musi zrozumieć „co to i naco to", on musi urobić sobie pojęcie o danem zjawisku, wyjaśnić sobie jego cechy istotne, np. to, że „wiatrak jest tem, co miele zboże i tę pracę wykonywa zapomocą wiatru".

Osobowość dzieci nie jest czemś określonem w ich życiu wewnętrznem, dopiero szuka sobie własnej indywidualnej drogi rozwoju, właściwej sobie formy idealnej. Nieraz w duszach tych małych bohaterów Prusa zachodzą kolosalne zmiany, czy to pod wpływem bezpośredniego obcowania z naturą (chorowity Józio staje się zdrowym, jak młode lwiątko), czy to pod wpływem zmiany z chłodnego, surowego kierunku wychowania na atmosferę ciepła, radości i wesela, (Jaś, wydostawszy się z żelaznych uścisków pedagogiki p. Piotra, zaczyna pod bezpośrednią opieką matki wprost zadziwiająco się rozwijać), czy to pod wpływem światła i ciepła koleżeńskiego, (przez przyjaźń z Józiem odradza się zupełnie Kazio Leśniewski), czy też dzięki zmianie środowiska. (W Antku zbudził się nowy duch. Dźwięk metalu, rytmiczny huk, pieśń „Kiedy ranne wstają zorze", której aż las odpowiadał echem, wszystko to upoiło chłopca), czy też pod wpływem żalu po kimś kochanym lub też pod wpływem budzących się uczuć miłosnych (Jędrek z *Placówki*.)

Dzieci Prusa nieprzerwanie się rozwijają, przechodzą z jednego stopnia na inny w rozwoju sił fizycznych i psychicznych. Światek maleńki szuka wszędzie sensu, wszędzie go wnosi i to jest oznaką, że żyje on istotnem życiem duchowem, a nie zainteresowaniami zmysłowemi.

Każde z dzieci posiada wysokie poczucie osobistej godności. Wymieniając Kazia, Jasia, Anielkę i Jędrka, chcę podkreślić tę wartość psychiczną u Antka z *Sierocej doli*. Mimo czarnych plam charakteru płoną jeszcze w jego sercu iskry wyższych uczuć. Złym, wykolejonym jest zewnętrznie. Duch jego jest jasny, tylko okryty pleśnią brudu ulicznego. Gdy mu Marcin nie dowierza i posądza go o kradzież, chłopak wybucha oburzeniem: „A mój honor to pies. Czy ja nie miałem interesów z ludźmi porządnymi? O! i jeszcze z jakimi"!

W każdem dziecku jest coś z anioła, opromienia je aureola wyższości duchowej i piękna.

Dzięki tym niezwykłym zaletom dzieci wywierają wpływ na otoczenie. Pod ich wpływem ludzie wchodzą na drogi czyste i jasne.

Gdy Anielka wstawia się za biedną Magdą, to ...z oczu, głosu, każdego jej ruchu bije taka potęga uczucia, że groźny olbrzym, chłop Gajda, widzi się wobec niej małym. Trzymając Częstochowską w ręku, wzrosła ona w jego oczach do znaczenia księdza, trzymającego Hostję. Zdjął więc czapkę i bardzo wzruszony przemówił: „Schowaj se panienka ten obrazik przenajświętszy. Ja tam nie Żyd, żebym takiemi rzeczami handlował. Niech mnie Bóg broni — rzecze, uderzając się w piersi. Już nigdy nie będę bił małych dzieci, boby chyba Pan Bóg jaką karę na mnie zesłał".

Gdyby widział cud, nie byłby więcej zmieszany. Serce mu biło prędko, a wargi szeptały „Ojcze nasz".

Czystość moralna i „ambitność" małego Jasia olśniły wprost Panewkę, czeladnika krawieckiego. Jaś zdobył „rząd duszy jego". Odtąd czeladnik naśladuje Jasia w „robieniu dobrze", zaprzestaje pijatyk i kradzieży a z oszczędności kupuje mądre i piękne książki, z których pod kierunkiem chłopca uczy się pilnie.

Czyż nie godne podziwu są te ciche a tak wielkie i heroiczne zwycięstwa dusz jasnych nad złem!

Prus z łzawym uśmiechem kreśli te przecudne sceny z życia dzieci, dotkniętych niezasłużenie ręką losu, lub przebojem dążących do wywalczenia sobie zgodnych z ich uzdolnieniami warunków życia.

Dobre serca dzieci nie przeklinają swej doli sobaczej, nie rzucają gromów na społeczeństwo, lecz skarżą się cicho i żałośnie. Czy to społeczeństwo posiada coś bardziej wartościowego ponad te dusze dziecięce, tak niezwykle bogato utalentowane... Nie! Te zdolności wrodzone są bogactwem całego społeczeństwa, ale czy ono troszczy się o nie, czy budzi i rozwija te ukryte talenty?

Na to pytanie również brak pozytywnej odpowiedzi.

Prus ma głęboki szacunek dla osobowości dziecka. U niego jest dziecko czemś wielkiem, świetnem, czemś, co można, jak Krzyż Chrystusa, w tułaczce życia nieść na ramieniu. To też pragnie, aby w wychowaniu dano swobodę głębokim i czystym poruszeniom duszy dziecka, by rozwijano w niem twórcze porywy i aktywność, by zachowano szacunek względem jego osobowości i by w tę jego osobowość prawdziwie wierzono. W takiej atmosferze wychowawczej uleczy się napewno dusza dziecka,

choćby najgorszego, choćby najbardziej zepsutego i opuszczonego. Prus marzy o tem, że kiedyś społeczeństwo zrozumie duszę dziecka, wniknie w jego świat wewnętrzny i spełni jego potrzeby.

Zgodnie z wolą Prusa postępuje hrabina w *Grzechach dzieciństwa.* Przed nią staje zuchwale mały Kazio, ten, który podpalił jej oborę. Ona na niego nie łaje, nie wymyśla, jak to czyni błędnie ojciec, lecz bada chłopca spokojnemi oczami. Z zachowania się Kazia widzi, że on jest żywego usposobienia. Obserwując go, staje się coraz bardziej smutna. Odgarnia Kaziowi włosy z czoła, spogląda mu głęboko w oczy i rzecze do ojca:

— „Kto wie, co jeszcze będzie z tego dziecka?...

— Szubienicznik — krótko odpowiada stroskany ojciec.

— Niewiadomo — odparła pani, gładząc chłopcu najeżone włosy.

— Trzebaby go do szkół oddać, bo tu zdziczeje. Jest to materjał na człowieka... Trzeba go tylko uczyć".

Słodki głos hrabiny i takie smutne jej spojrzenie podziałały na Kazia więcej, niżby nie wiem jakie kary i krzyki.

Smutne jest jednak, że rzadko spotykały dzieci na swej drodze życia tak rozumne i szlachetne jednostki jak hrabina. Stach — Ślimaków, dziecko niezwykle marzycielskie, dziwnie odmienne od wszystkich, zdolne i nadwyraz wrażliwe na wszelkie piękno, „między panami wyszedłby na wielgie dziwowisko".

„Ale między nami, nie żyć tobie... nieboże, bo my cię nie rozumiemy" — mówią chłopi.

Obok wielkiego ciepła, znajomości i umiłowania duszy dziecięcej wieje z utworów Prusa wielki tragizm. Nikt przed nim ani po nim nie wniknął tak głęboko w psychikę dzieci, nikt ich tak szeroko, tak obszernie i różnorodnie nie przedstawił, nikt im nie poświęcił tyle miejsca i talentu i nikt tak po mistrzowsku nie odmalował ich życia. Tłum dzieci w utworach Prusa jest psychologicznie najprawdziwszy, najwierniejszy. To są dzieci wprost żywe, z ciała, z krwi, z kości i z ducha. Obok swej psychologicznej strony, utwory Prusa ujmują nas nader szlachetną tendencją. Albowiem autorowi chodzi o to, by wreszcie społeczeństwo zrozumiało duszę dziecka, by wniknęło w jego życie wewnętrzne i przyszło z należną mu pomocą i opieką, bo przecież

„Szkoda kwiatów, które więdną w ustroni,
I nikt nie zna ich barw świeżych i woni".

Warszawa. St. Worowski.

ZESZYT DO WSZYSTKIEGO.

Rozpowszechniony jest w szkołach naszych zwyczaj, że uczeń posiada kilka zeszytów, z których każdy służy do innego rodzaju ćwiczeń. Zwykle ilość takich zeszytów dochodzi od kilku do kilkunastu nawet. Zeszyty muszą być utrzymywane starannie i czysto, żąda się częstych zmian obłożeń takich zeszytów, muszą też być specjalnie dobrane naklejki dla napisów, często też spotkać można wypadki, że nauczyciel dyskwalifikuje cały zeszyt dlatego tylko, że uczeń miał nieszczęście przylepić innego koloru czy formatu naklejkę. Jeśli się bliżej jednak przyjrzeć tym zeszytom, zajrzeć do środka, pod tę naklejkę właśnie, to z łatwością stwierdzić można, że nie zawsze są one takie, jakiemi chciałby je widzieć nauczyciel, ani bowiem czystość zeszytu, ani nawet pismo nie są bez zarzutu. Nawet przestrzeganie, by każde ćwiczenie było we właściwym zeszycie napisane, okazuje się dość trudne do wykonania. Powodem tego jest mnogość zeszytów, jakie uczeń posiada, i często trudno mu jest wprost się połapać, w którym zeszycie daną pracę należy wykonać. Co się zaś tyczy niestarannego pisma, to z całą pewnością rzec można, iż przyczyna takiego pisma tkwi w domaganiu się, by uczeń zawsze jednakowo starannie pisał. Często bardzo trzeba się odwoływać do środków przymusowych, gdy wymagamy od ucznia, aby zawsze starannie pisał. Czy postępowanie takie jest pedagogiczne, choćby nawet miało dawać pozornie dodatnie rezultaty, należy wątpić. Wogóle wizytatorzy szkolni przy ocenie pracy nauczyciela powinni zwracać uwagę nietyle na to, czego się uczniowie nauczyli, co i jak mają w zeszytach napisane, ile raczej na to, w jaki sposób ta praca się odbywa, kosztem jakich wysiłków i środków otrzymano pewne rezultaty. Często przecie widzimy szkoły, w których niby wszystko jest w porządku, dzieci umieją wiele wierszy napamięć, mają starannie wykonane mapki, ozdobne pamiętniki, rozwiązują dość dobrze i dużo zagadnień arytmetycznych i geometrycznych, ładnie nawet piszą itp., ale gdybyśmy się bliżej przyjrzeli, w jaki sposób nauczanie się tam odbywa, ile jest tam przymusu, ile stosuje się najrozmaitszych kar, to nie zdziwiłoby nas pytanie, dlaczego mamy tak mało samouków, dlaczego pobyt w szkole tak często pozostawia po sobie nader

smutne wspomnienia. I cóż z tego, że uczeń czegoś się nauczył, skoro nie nabrał chęci do dalszej pracy!...

W myśl idei szkoły pracy zajęcia szkolne winny się odbywać w sposób jak najbardziej zbliżony do tego, co się dzieje w życiu codziennem. Szkoła zatem ma nauczyć dzieci pisać czytelnie i względnie ładnie, by pismo z łatwością można odczytać i by zewnętrzny wygląd pisma nie raził. Niezwykła więc staranność w pisaniu nie może i nie powinna być na każdej lekcji przestrzegana. Przecież i w życiu codziennem piszemy najczęściej zwyczajnie, zachowując większą staranność tylko w chwilach rzadkich, np. gdy chodzi o wypisanie jakiegoś dokumentu, niezmiernie ważnego podania itp. Zbyt wielkie przestrzeganie staranności w pisaniu powoduje jeszcze i tę ujemną stronę, że przyzwyczaja dzieci do bardzo powolnego pisania, które później może mieć nieoczekiwane wyniki, i przyzwyczajona do powolnego i starannego pisania ręka, nie potrafi potem pisać prędko i wyraźnie, skąd bierze początek tak wiele nieczytelnych charakterów pisma.

Mojem zdaniem najwłaściwiej postąpimy, gdy wprowadzimy do szkoły tak zwane zeszyty do wszystkiego, pojedyńcze kartki i zeszyty do pisma starannego.

Pierwsze z nich t. j. zeszyty do wszystkiego, powszechnie bruljonami zwane, różnią się od innych zeszytów tem, że są grubsze, najczęściej w ceratowych okładkach, i służą do rozmaitych ćwiczeń. Odrobić w nich można każdą lekcję, i dziecko nigdy nie będzie mieć kłopotu, by we właściwym zeszycie wykonać pracę. Nazwa bruljon jest niewłaściwa, ponieważ nasuwa myśl, że w bruljonie można pisać jakkolwiek, a więc i niedbale. Często też możemy znaleźć u dzieci takie bruljony, wypełnione zupełnie niedbałem pismem lub zgoła horendalnemi rysunkami i napisami. Chcąc uniknąć nieporozumień, jakie nazwa *bruljon* może wywołać, niektórzy posługują się mianem „gruby zeszyt", lub „zeszyt do wszystkiego". Zdaje mi się jednak, że nazwa sama tutaj sprawy nie rozstrzyga, że ogólny bieg pracy szkolnej, ogólna chęć do pracy dokładnej ma tutaj daleko większe znaczenie. Na samym więc początku roku należy nie dopuszczać do zaniedbywania w utrzymywaniu bruljonu, a później należy co pewien czas o tem przypominać.

W bruljonie oraz na oddzielnych kartkach uczeń może wykonać rozmaite ćwiczenia, pisząc wyraźnie ale zwyczajnie, czyli

bez nadzwyczajnego wysiłku. W bruljonach i na oddzielnych kartkach z szarego, najtańszego papieru mogą być pisane wszystkie te ćwiczenia, których znaczenie jest więcej formalne niż materjalne, a więc dyktanda z wyjaśnieniami, wiele ćwiczeń gramatycznych, stylistycznych, układanie zadań matematycznych, szkicowanie planów, szkice do robót ręcznych itp.

Te zaś prace, które przedstawiają znaczną wartość dla zachowania ciągłości przedmiotu, powinny bezwarunkowo być pisane w zeszytach. Wskazana tu będzie większa staranność i wynikająca stąd większa powolność w pisaniu. W zeszytach więc wykonywać należy przedewszystkiem wypracowania stylistyczne, uprzednio opracowane na kartkach, rozwiązywania typowych zadań arytmetycznych, niektóre streszczenia z lekcyj itp. Wogóle tam, gdzie uczniowi pozostawia się pewną swobodę, gdzie nietyle chodzi o drobiazgi kaligraficzne, ile o sam pomysł, gdzie ma się jak najbardziej uwydatnić twórczość dziecka, należy posługiwać się zeszytem do wszystkiego, lub oddzielnemi kartkami. Tam zaś, gdzie chodzi o ostateczne wykończenie projektu, lub gdzie materjał, zawarty w zeszycie, ma niejako zastąpić podręcznik, stosowanie zeszytu jest koniecznością. Przy takim układzie prac pisemnych w szkole ilość koniecznych zeszytów zmaleje do minimum i prace, w nich wykonane, będą zapewne bardziej staranne.

Mława (woj. warszawskie). Roch Gogolewski.

DZIENNICZEK SPOSTRZEŻEŃ.

Dużo z pośród nas załamuje ręce z rozpaczy i mówi: „Ach, jak moje dzieci nieładnie piszą!“ Jeżeli weźmiemy pod uwagę stan zeszytów i ćwiczeń, zwłaszcza w młodszych oddziałach, to faktycznie przedstawiają się bardzo mizernie. Zupełnie ładnie pisze mały tylko procent dzieci. Nauczyciel stosuje wszystkie sposoby, które przyczyniłyby się do estetyczniejszego pisma, a jednak w wielu wypadkach okazują się one mało użyteczne. Charakterystyczną rzeczą w dzisiejszych czasach jest brak skupienia uwagi wśród dzieci, a tem więcej brak woli do sumiennego wykonania swoich obowiązków. Dziecku wciąż jest gdzieś pilno — zawsze roztrzepane, bezmyślne... Piórem lub ołówkiem macha

jak zawodowy pisarz, zamiast wolno i starannie, aby nadać literom odpowiednie estetyczne kształty. Dochodzą niemal wszyscy do przekonania, że to nieszczęśliwe dzieci, dzieci wojny. Tak jest! Wojna srogo się odbiła na naszem młodem pokoleniu! Ogólna nadwrażliwość nerwowa jest zadziwiająca. Ileż to codziennie widzi się zacietrzewionych twarzy! „Nie złość mnie, bo jestem zdenerwowana“ — to często spotykane zdanie zwłaszcza w pośród dziewczynek. Musimy zatem jako wychowawcy pomyśleć o środkach zaradczych — uzdrawiających. Nie czuję się na siłach, by podawać wszystkie sposoby na powyższe rodzaje zagadnień. Doświadczenie moje, które tu podam, ogranicza się tylko do tego, w jaki sposób otrzymać od dzieci estetyczniejsze pismo. Wprowadziłem mianowicie t. zw. „Dzienniczek spostrzeżeń“, jeden dla całej klasy. W dzienniczku tym wspólnie ułożoną treść o jakimś dniu pisze jedno z dzieci najstaranniejszych i podpisuje się u dołu.

Ponieważ każde z dzieci chciało pisać w klasowym dzienniczku, zaczęły się starać o ładne pismo z taką gorliwością, że nieraz w kłopocie byłem, kogo wyznaczyć do napisania.*) Muszę powiedzieć, że dotąd zapał do ładnego pisania nie ustaje; przeciwnie starają się dzieci, ażeby w dalszym ciągu wpisywać i obliczają, ile razy które już wpisało.

Na wzór podaję parę przykładów, co dzieci w tym „Dzienniczku“ pisały.

Dnia 1 września 1930 r.:

Już się rozpoczął rok szkolny. Znowu powróciliśmy do szkoły. Byliśmy w kościele na Mszy św. Pan nam pokazał salę, gdzie się będziemy uczyli.

Dnia 6 września:

W sobotę czytamy „Płomyczki“, które nam Pan rozdaje. Ładne wierszyki przepisujemy do zeszytów. Bardzo chętnie odgadujemy zagadki i łamigłówki.

---

*) Autor przesłał kilka próbek pism, wykazujących znaczną różnicę. O ile inne prace były pisane mniej starannie, to „próbne“ napisanie notatki do „Dzienniczka“ — tego samego ucznia — było wykaligrafowane. Red.

Dnia 4 grudnia:

Przysłowie mówi, że jak św. Barbary po lodzie, to Boże Narodzenie po wodzie. Dziś był mróz. Ciekawi jesteśmy, czy to się spełni, a jak się dowiemy, to Ci, Kochany Dzienniczku, opiszemy.

Oto niektóre zapiski, dokonane przez dzieci.

Muszę zaznaczyć, że początkowe układanie powyższych notatek szło bardzo trudno, później na zapytanie: „A jakbyście dziś zanotowały w naszym Dzienniczku?" podnosiło się tyle rąk i tyle było trafnych odpowiedzi, że sformułowanie zdania we właściwym sensie nie robiło już dzieciom żadnej trudności.

Prowadząc ten „Dzienniczek" już siódmy miesiąc, jestem zupełnie zadowolony z wyników, ponieważ dzieci piszą bardzo ładnie i czytelnie.

Góra Kalwarja (woj. warszawskie). Edward Marchewka.

ŚRODKI POGLĄDOWE W NAUCZANIU RACHUNKÓW I GEOMETRJI.

Arytmetyka jest uważana za przedmiot, wymagający specjalnych zdolności. Jest to może zapatrywanie niebardzo słuszne. Kwestją zdolności ogólnych i specjalnych zajmował się psycholog Binet i doszedł do wniosku, że zdolności nie wyłączają jedne drugich, t. zn. jeśli ktoś jest mocny w jednym przedmiocie, nie musi być słaby w drugim. A drugi wniosek, że zdolności zapewniają powodzenie częściowe, jednak tylko pilność wywiera wpływ ogólny.

Do tych dwóch zastrzeżeń dodaje Jeleńska, autorka *Metodyki pierwszych lat nauczania*, jeszcze jedno, a mianowicie, że zdolności a szczególnie zdolności matematyczne przejawiają się pod wpływem dobrej metody a zanikają wskutek wadliwego nauczania. Talenty matematyczne są w istocie bardzo rzadkie, ale zdolności są powszechne, lecz często zabijane przez złą metodę.

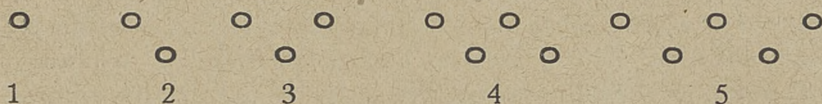
W nauczaniu arytmetyki początkowej niedostatecznie i nieumiejętnie stosuje się m. zd. konkrety. Nauczyciele dążą do jak najprędszego zmechanizowania bez pełnego zrozumienia. W każdej nauce, a szczególnie w arytmetyce i geometrji, wprawa polega na zmechanizowaniu czynności. Wtedy dziecko umie obliczyć

powierzchnię, gdy nie namyśla się, przez co pomnożyć ale stosuje wzór mechanicznie; wtedy też umie dodawać, gdy się nie zastanawia, jak to zrobić, lecz posługuje się metodą mechanicznie. Zmechanizowanie czynności jest tutaj konieczne. Ale zanim się dojdzie do zmechanizowania, konieczne jest zrozumienie i świadome, oparte na konkretach, działania. Ten proces rozumowania bywa przez nauczycieli pomijany lub skracany, a zastępowany przez ćwiczenia pamięciowe.

Program Min. W. R. i O. P. przepisuje dla I oddziału pojęcia: równy, nierówny, większy, mniejszy oraz liczby pierwszej dziesiątki, potem drugiej wraz z czterema działaniami na tychże liczbach.

Niesposób nauczyć powyższego materjału bez użycia konkretów. I tak weźmy pod uwagę pojęcie równy-nierówny. Każde dziecko nietylko musi widzieć narysowane na tablicy 2 odcinki, różniące się pod względem długości, ono musi mieć w ręce dwa patyczki, dotykać, mierzyć, względem siebie porównywać. To samo dotyczy pojęcia większy-mniejszy.

Przychodzimy do pojęcia liczb i działania na nich. Największą rolę poglądu odgrywają tutaj liczmany. Są to wszelkiego rodzaju przedmioty, służące do liczenia, a więc tekturki rozmaitego koloru, ziarnka fasoli, kasztany, patyczki. Tak przy pojęciu liczby jak i przy działaniach arytmetycznych na nich nieocenioną usługę oddają nam tak zwane figury liczbowe, których żadne liczmany nie zastąpią. Są to krążki ciemnej barwy, nalepione na biały, prostokątny arkusz papieru, przyczem należy zważać na to, aby te krążki były symetrycznie ułożone i razem nie więcej jak pięć, a to z tego względu, iż dziecko 6-cioletnie nie może jednem spojrzeniem bez liczenia więcej elementów pojąć niż pięć.



Zaznaczyć należy, że w ostatnich latach prawo obywatelstwa wyrabiają sobie figury liczbowe, oparte na piątce, co pedagodzy popierają najnowszemi zdobyczami w badaniach psychologicznych. Opis tych figur liczbowych podaje Jeleńska w swojej metodyce.*)

---

*) Można ją nabyć w księgarniach pod nazwą: *Figury liczbowe, oparte na piątce, układu A. M. Rusieckiego.*

Figury mniejsze mogą sobie dzieci same tworzy z krążków lub kwadracików barwnych.

Przy pojęciu pierwszej dziesiątki nauczyciel posługuje się patyczkami jednakowej długości i grubości — a dzieci również — aby mógł zastosować tak zwany „konkret w garści". Każde dziecko otrzymuje 10 patyczków i wiąże je w paczkę. Tutaj poznają dzieci nazwę jednostki i dziesiątki.

Następuje dzielenie i mnożenie. Przypuśćmy, że uczeń ma podzielić 9 na 3 równe części. Bezwątpienia wprawi go to w duży kłopot, ale gdy powiemy, podziel 9 jabłek między trzech chłopców — ile każdy dostanie, wtedy dziecko wyobrazi sobie trzech chłopców i 9 jabłek. Zadanie to staje się dla niego poglądowe, wzięte więcej z życia, zatem łatwiejsze do wyliczenia. Widzimy więc, że przykłady z życia praktycznego mogą zastąpić poglądy.

Na podstawie powtórzenia czterech działań w zakresie 20, oddział II ma przerobić 4 działania w zakresie 100, następnie mamy dać pojęcie połowy. Pomocą w rozwinięciu liczb w zakresie 100 są zeszyty kratkowane. Dzieci ograniczają prostokąt długości 10 kratek i szerokości jednej kratki i liczą; potem o szerokości dwóch kratek i liczą, potem o szerokości trzech kratek i liczą. Ponieważ ten prosktokąt ma 3 paski po dziesięć, więc $10 + 10 + 10 = 30$, ale n i e $3 \times 10 = 30$. Tak samo liczymy do 100. Jeszcze lepszym środkiem poglądowym w tymże momencie nauczania są cienkie patyczki, powiązane w dziesiątki, które to dziesiątki dzieci liczą i wkońcu z 10 dziesiątek otrzymują jedną wiązkę — setkę. Dalszym etapem jest liczenie dm w m i cm w m. Przy dodawaniu i odejmowaniu posługujemy się znowu tekturowemi krążkami. Jeden z nich — większy — przedstawia setkę, mniejsze — dziesiątki, a jeszcze mniejsze — jednostki. Następuje liczenie monet: 5 gr, 10 gr, 20 gr, 50 gr, 1 zł, które to dzieci poznają w naturze.

Wreszcie tabliczka mnożenia. Tutaj obok liczmanów pomocna jest dzieciom ścienna tabliczka mnożenia i taka sama mniejsza, którą każde dziecko posiadać winno. Jest to arkusz o powierzchni m^2. Na nim oznaczamy dm^2. W górnym i pierwszym z lewej strony dm^2 przylepiamy cyfry od 1—10. Następnie na 81 kratkach piszemy cyfry tabliczki mnożenia.

Nauczanie dodawania w oddziale II należy rozpocząć od powtórzenia i zmechanizowania dodawania liczb jednocyfrowych. Do tego celu dobrze nadaje się tabliczka dodawania, której sposób używawania opisuje dr. Jeleńska w swojej metodyce na stronie 214. Dzieci powinny takie tabliczki same sobie zrobić i ćwiczyć na nich dla zabawy w domu.

Środkiem poglądowym do pojęcia połowy są wszelkiego rodzaju przedmioty, dające się podzielić na 2 równe części, naprzykład kółko z papieru, bibuły, owoce itp. Znowu tutaj — jak wszędzie — muszą mieć dzieci swoje konkrety mniejsze, nauczyciel większe. Następuje podział czasu: godzina, minuta, sekunda, doba — ta jako pozorny obrót słońca, minuta jako przesypywanie piasku w zegarze piaskowym i sekunda jako wahnięcie wahadła w zegarze wahadłowym. Tu również poznają dzieci liczby rzymskie od I — XII na tak zwanym budziku.

Następnie pojęcie l, $^1/_2$ l, $^1/_4$ l; o miary te, o ile szkoła ich nie posiada, winien nauczyciel się postarać.

W odziale III przewiduje program działania w zakresie 1000 i działania na ułamkach.

Rozwijamy zakres liczb na podstawie miar metrycznych, ciężaru i monet. Działania na liczbach całych obrazujemy tutaj nie konkretem, który można wziąć do ręki, lecz który można sobie uzmysłowić. Środkiem poglądowym przecież nie musi być koniecznie przedmiot, dający się uchwycić dosłownie ręką. W arytmetyce treść słowna, dorobiona do działań, jest również środkiem poglądowym. Jest on mniej wyrazisty od konkretu, jednakże spełnia swoje zadanie. Dziecko nie powie, ile jest 3 + 5, ale odpowiedź dobrą znajdzie wtedy, gdy spytamy, ile jest 3 ołówki + 5 ołówków. I tak jak na stopniu I i II oprócz konkretów posługiwaliśmy się podobnemi środkami do powyższego, tak począwszy od stopnia III będziemy punkt ciężkości przenosić na tak zwane przykłady praktyczne, tem bardziej, iż trudno nam dać do ręki dziecku 1000 przedmiotów, aby na nich liczyło. Tych samych środków poglądowych będziemy używali na stopniu IV i wyższych.

Natomiast przy działaniach na ułamkach, jakie nam program przepisuje na oddział III i IV, będziemy w oddziale III stale posługiwali się konkretami, zaś w oddziale IV będziemy stosowali

więcej przykładów praktycznych, aby w oddziale V przejść do zupełnego zmechanizowania działań.

Za konkrety przy pojęciu ułamków i ich działaniu będziemy uważali tak zwane koła ułamkowe.

Każde dziecko winno posiadać komplet, złożony z czterech kół. Średnica kół 15 cm zupełnie wystarczająca. Jedno koło bez podziałek, jednobarwne, 3 zaś podzielone na różne części linjami i barwami. — Szczegółowy opis tychże kół i operowanie niemi podaje Jeleńska w swej metodyce. —

Nadmienić trzeba, że działania na ułamkach są dość trudne, jeśli mają być zrozumiane, a łatwe, jeżeli są wyuczone napamięć. — Należy więc w oddziale III nie odstępować od konkretów, lecz posługiwać się stale kołami. Następuje pojęcie m^2 — dm^2. Nauczyciel winien wraz z dziećmi sporządzić m^2 i nim wymierzać pole t. j. ściany klasy, korytarza, podłogi itp. — Następnie zamiana kg na dkg, co należy dzieciom pokazać, stosując konkret.

W oddziale IV następują działania piśmienne, oparte na zadaniach praktycznych, oraz obliczenia procentu, liczby całkowitej, gdzie można wyzyskać do poglądu wkłady oszczędnościowe uczniów.

W oddziale V przechodzimy do zupełnego zmechanizowania działań piśmiennych tak na liczbach całkowitych jak i na ułamkach stosując zadania praktyczne.

Nowością w tym oddziale są ułamki dziesiętne. Próbą ułatwienia wprowadzenia systemu pozycyjnego są tablice do numeracji liczb dziesiętnych i całkowitych. Tablice takie podaje czasopismo *Parametr* (Nr. 2. R. 1930).

II.

Geometrja w pierwszych latach nauczania musi oprzeć się również na konkretach. Nie należy jednak rozpoczynać geometrji w oddziale I przed opracowaniem dziesiątki. Przy pojęciu linji prostej wystarczy niekształtny, poobrywany kawałek papieru, który po zgięciu daje linję, różniącą się bardzo od pozostałych; jest ona prosta w odróżnieniu od pozostałych krzywych i obszarpanych.

Przy kwadracie i prostokącie środkiem poglądowym są te figury jednakże rozmaitej wielkości; obrysowanie ich na zeszytach.

Koło poznają dzieci w oddziale I jako krążek bez jakichkolwiek elementów.

Rozwinięciem linji prostej w oddziale I są linje krzywe w oddziale II. Dzieci same sporządzają środki poglądowe, wyszukując i rysując kształty przedmiotów. Na podstawie kwadratu dochodzimy do linij równoległych i prostopadłych. Są nam tu pomocne przedmioty w klasie.

Konkretem przy dawaniu pojęcia o kącie są dwa paski papieru, które są w jednem miejscu przypięte szpilką. Powstający kąt przykładamy do dwóch krawędzi ławki lub stołu i porównywujemy z innemi przedmiotami. Dzieci obrysowywują swoje kąty w zeszytach, otrzymując w ten sposób nowe konkrety: obraz kąta.

Do zobrazowania przepoławiania odcinka służą listewki papierowe, sznurek itp., które składamy na dwie równe części.

W oddziale III przychodzą modele. Są one środkiem poglądowym przy nauce o bryłach. Nauczyciel musi posiadać nietylko sklejony model bryły, ale także model siatki, aby móc od niej przejść do sklejania właściwego modelu.

W tym też oddziale mamy obliczanie pól kwadratu i prostokąta. Jako środka poglądowego użyjemy tu danej figury, którą linjami podzielimy na cm^2. Dzieci same dochodzą do wzoru.

Przy obliczaniu objętości bryły usługę dają nam bryły, które są wypełnione cm^3. Model np. takiego sześcianu jest powszechnie znany. Na podstawie sześcianu obliczamy objętość innych brył.

W oddziale IV mamy zapoznać dzieci z trójkątem i wielokątem. Oprzemy naukę o nich znowu na rysowaniu ich z modelu, który przynosi nauczyciel ze sobą.

Aby obliczyć jego powierzchnię, rysują dzieci z papieru duży trójkąt i zamieniają go na prostokąt. Powierzchnię prostokąta dzieci już obliczyć umieją — mają więc konkret w garści. Na V, VI i VII oddz. program przewiduje naukę o bryłach i ich siatkach, dla których środkami poglądowemi będą te bryły i ich ściany, rozłożone na płaszczyźnie.

Objętość słoika i ostrosłupa wykaże nauczyciel poglądowo, biorąc walec bez górnego dna i stożek bez dolnego dna o tej samej podstawie i wysokości, następnie przesypując piasek ze słoika do walca. — Pojęcie rzutu wykazać można na kropli deszczu, spadającej do poziomu.

Wszystkie konkrety może sobie nauczyciel sam przygotować, względnie mogą mu je sporządzić uczniowie klas wyższych,

począwszy od patyczków i liczmanów aż do modeli różnych brył. Model nauczyciela musi być większy od modeli, które dzieci posiadają dla siebie.

Praca, którą nauczyciel włoży w przygotowanie pomocy, opłaci mu się sowicie zaoszczędzeniem własnych sił na lekcjach. Tak bowiem ogromna jest różnica w wysiłku nauczyciela podczas lekcji, prowadzonej na konkretach a lekcji bez nich.

Gniew (woj. pomorskie). Helena Szczepanikowa.

WPROWADZENIE MNOŻENIA.

(Lekcja na oddział I.)

Wstęp. Ile razy byłyście już w tym tygodniu w szkole? Ile razy jadłeś dziś już? Ile razy uderzyłem ręką o stół? Ile razy wymówiłem „a“? Powiedz 5 razy „a“? Ile razy wypowiedział „a“? (Podobnych przykładów więcej.) — Napisz 4 razy „a“ i mów: 1 raz „a“, 2 razy „a“ itd.! Mówiąc 2 razy „a“, pokazuje dziecko oba „a“. — Wyjąć zeszyty i tabliczki. Napiszcie 3 razy „b“ — 9 razy „d“ itd. Narysujcie 1 parę wisienek. Coś narysował? Ile to jest wisienek? Narysujcie teraz 3 razy po 2 wisienki! A teraz 8 razy po 2 wisienki! Narysujcie 1 parę liści bzu — Kto potrafi? Ile to jest liści? Narysujcie 4 razy po 2 liście bzu! 6 razy po 2 liście bzu itd. (Więcej podobnych przykładów.) — Ile listków posiada liść koniczynki? Narysujcie więc liść koniczynki! Narysujcie go 4 razy. Ile razy po 3 listki musicie narysować? itd. Schować zeszyty i tabliczki! — Wyjąć kartonik z kosteczkami! (Dzieci posiadają małe sześcianki koloru białego i czerwonego.) Wyłóżcie 2 białe kosteczki. Wyłóżcie na ławce 3 razy po 2 białe kosteczki. A teraz wyłóżcie 4 razy po 2 kosteczki, ale naprzemian białe i czerwone, to znaczy 1 parę białych kosteczek, potem 1 parę czerwonych, następnie znów 1 parę białych itd. Wyłóżcie z kartoniku w ten sposób 6 razy po 3 kosteczki, zaczynając czerwonemi. — Ilość takich i podobnych ćwiczeń jest zależna od poziomu umysłowego danej klasy. — Licz dwójkami (2, 4, 6 itd.) trójkami itd.

Materjał nowy. Idź do liczydła i wysuń 3 razy po 2 gałki. Wszyscy wyłożą na ławce po 2 kosteczki. Ile to jest kosteczek? Ile jest więc 3 razy po 2 kosteczki? Popatrzcie na

liczydło. Ile to jest 3 razy po 2 gałki? Wyjąć zeszyty i tabliczki. Narysujcie 3 razy po 2 kółeczka. Ile to jest kółeczek? Narysujcie 3 razy po 2 kąciki. Ile to jest kątów? Ile jest więc 3 razy po 2 kąciki? Narysujcie 3 razy po 2 kwadraciki. Ile to jest kwadracików? (Podobnych przykładów więcej.) Zachęcić dzieci do podania różnych (często bardzo ciekawych) przykładów.

Asocjacja. Wysuń na liczydle 5 razy po 2 gałki! Ile to jest gałek? Ile jest więc 5 razy po 2 gałki? Wyjąć 5 razy po 2 kostki? Ile to jest kostek? Schować. Wyjąć 4 razy po 2 kostki. Ile to jest kostek? Schować. Narysować 6 razy po 2 krzyżyki. Ile to jest krzyżyków? 8 razy po 2 kółka, 7 razy po 2 śliweczki itd.

Abstrakcja. Ile to jest: 3 razy po 2 gałki? Jak rozwiązałeś (wyliczyłeś) zadanie: 3 razy po 2 gałki = 6 gałek? (2 gałki + 2 gałki = 4 gałki + 2 gałki = 6 gałek). Kto wyliczył to zadanie sposobem krótszym? (2 gałki, 4 gałki, 6 gałek). Ile to jest 3 razy po 2 kąciki? Jak to wyliczyłeś? Jak wyliczyłeś zadanie 3 razy po 2 kółka? itd. Zamiast 3 razy po 2 kółka będziemy mówili odtąd: 3 razy 2 kółka. Więc ile to jest 3 razy 2 kółka? Zamiast 3 razy po 2 kwadraciki, będziemy mówili już tylko 3 razy 2 kwadraciki. Ile jest więc 3 razy 2 kwadraciki? Ile to jest 3 razy 2 kąciki? — Wyliczcie 5 razy 2 kółka! Powiedz nam, jak rachowałeś? (2 kółka, 4 kółka, 6 kółek, 8 kółek, 10 kółek.) Ile to jest 4 razy 2 rysiki? W jaki sposób wyrachowałeś to zadanie? itd. — Ile jest: 3 $\times$ 2 kółka? 3 $\times$ 2 rysiki? 3 · 2 piórka? Ile jest więc 3 · 2? (3 · 2 = 6). To teraz napiszemy. Co napiszemy? Co najpierw? (3.) Co potem? (razy.) Umiemy już pisać „więcej“ i „mniej“, ale nie wiecie jeszcze, jak się pisze „razy“. Dlatego pokażę wam. A może jednak już ktoś z was to umie pisać? No, to pokaż! Dobrze. Czytajcie wszyscy ten znak! Co jeszcze musimy napisać? (2). A teraz? (jest). Ile jest: 3 · 2? Więc co jeszcze dopisać? (6). — Ile jest to 5 · 2 kreski? 5 · 2 kółka? 5 · 2 gałki? Ile jest więc 5 · 2? Kto to napisze? Ile jest: 4 · 2 kółka? 4 · 2 piłki? 4 · 2 rysiki? Ile jest więc 4 · 2? Kto to napisze? itd.

Zastosowanie. Ile to jest: 6 · 2 kółka? Powiedz, jak to wyrachowałeś? 4 · 2 igły? 8 · 2 rysiki? itd. Ile jest to: 5 · 2? 7 · 2? 4 · 2? 6 · 2? 9 · 2? itd. Ile jest 3 · 2? Napiszcie to!

8 · 2? Napiszcie to! — Koncentracja w zastosowaniu. 1) Zadanie abstrakcyjne: 5 · 2 + 4? 8 · 2 — 2? 3 + (5 · 2)? 12 — (3 · 2)? 2) Zadania praktyczne (kryte). Irenka poszła do sklepu po 3 pióra i 1 rysik. Kupiec mówi, że 1 pióro kosztuje 2 gr a rysik 3 gr. Ile musiała Irenka zapłacić? — Ile dzieci siedzi w pierwszej ławce? (4) Troje z nich ma po 2 rysiki — a czwarte jeden więcej. Ile rysików mają dzieci w pierwszej ławce? — Mamusia posyła Zosię do sklepu po 4 rysiki, z których każdy kosztuje 2 gr i po 1 zeszyt za 8 gr. Daje jej 20 gr. Ile gr przyniesie Zosia reszty? — Kurki zniosły mendel jaj. Mamusia ugotowała dla każdego dziecka — a ma ich pięcioro — po 2 jajka, tatusiowi 3 a sobie tylko jedno. Ile jajek zostało? Itd.

Uwaga. Z powyższej lekcji można wywnioskować, że działanie mnożenia wprowadzam dopiero w zakresie liczb do 20, mianowicie po zapoznaniu dzieci z dodawaniem z przekroczeniem dziesiątki, a nie, jak tego wymaga program Min. W. R. i O. P., tj. już w zakresie pierwszej dziesiątki. Zmuszają mię do tego nader ważne powody. Według programu Min. W. R. i O. P. przypada wprowadzenie uwielokrotniania na lekcję 67, a ponieważ wszystkich lekcyj rachunków w kl. I ma być 150, przeto jeszcze przed zakończeniem pierwszego półrocza należałoby się zająć mnożeniem. Jest to według mego zdania stanowczo za wcześnie. (Jako miarę biorę pod uwagę dzieci z przeciętną inteligencją szkół niżej zorganizowanych.) Postępując w tych szkołach według programu Min. W. R. i O. P., można narazić dzieci na takie niebezpieczeństwo, że przy końcu pierwszego półrocza nie będą one wogóle umiały odróżnić poszczególnych działań rachunkowych, tem bardziej, że po 12 lekcjach mnożenia ma nastąpić znów nowa czynność, mianowice dzielenie. Może być, że dzieci rodziców inteligentnych — zazwyczaj już „poduczone“ (przez odmienny rodzaj otoczenia) — nie napotkają tu na poważne trudności, ale stanowczo nie nasze dzieci wiejskie, rodziców ze sfer robotniczych itp.

Dotychczas postępowałem coprawda według odnośnego programu; ale męczyły się dzieci i męczył się nauczyciel, a wynik był zawsze niezadowalający. W tym roku jednakże postąpiłem inaczej, mianowicie przerobiłem najpierw dodawanie i odejmowanie w zakresie pierwszej dziesiątki, przeszedłem potem odrazu do drugiej dziesiątki, przerobiłem tu dodawanie i odejmowanie,

najpierw bez przekroczenia a potem z przekroczeniem dziesiątki i wreszcie (gdy dzieci „przeżuły" już wszystkie te czynności) zabrałem się do mnożenia, i z niekłamaną radością musiałem stwierdzić, że dzieci oddawały się temu działaniu z taką uciechą, z takim zapałem, jak nigdy dotąd. Ale na tem nie koniec. W następnych lekcjach — a przeważnie podczas koncentracji — skonstatowałem ponownie, że tylko bardzo nikły procent dzieci (umysłowo niedorozwiniętych lub chorowitych) nie umiał jeszcze dostatecznie odróżniać mnożenia od dodawania. Jednakże i tu nieodzowny pogląd usunął ostatecznie braki.

Powidz (woj. poznańskie). R. Szlandrowicz.

NOWE KSIĄŻKI.

George H. Green: *Psychanaliza w szkole*. Z oryginału angielskiego przełożył Zygmunt Ziembiński. Wydanie drugie, przejrzane i poprawione. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1930. Stron 222. Cena zł 8,—.

Badania Freuda i jego szkoły wykazały, że na nasze postępowanie ma bardzo wielki wpływ strona nieświadoma psychiki. Metodę badań tej nieświadomej psychiki nazwano psychanalizą, a na podłożu praktyki powstającą teorję — psychologją analityczną. Wyniki, do których doszła psychanaliza, stawiły wiedzę o dziecku na wyższym stopniu, pozwalając na przenikanie duszy do głębi i — co za tem idzie — wpłynęły pod wielu względami na zmianę metod wychowania i nauczania. Kwestje te porusza ciekawie książka Greena.

Na wstępie wyjaśnia autor przeznaczenie książki. Chodzi mu o to, by w przystępnej formie i na materjale z życia codziennego zaznajomić z teorjami psychanalitycznej i z metodami psychanalizy. Jeśli nauczyciel chce indywidualnie traktować każdego ucznia, musi poznać i tę ukrytą stronę psychiki, która jest dostępna jedynie drogą specjalnych badań. Badanie marzeń na jawie prowadzi w tym kierunku. Marzenia są wynikiem dążności instynktowych i są dla większości ludzi czynnością przyjemną. W szkole są one istną plagą, gdyż powodują t. zw. nieuwagę, a tem samem sprowadzają stratę w nauce szkolnej. Dążności instynktowych nie można z duszy wyrwać, gdyż utrąciłoby się podstawę do wszelkiego działania, można natomiast dążności te skierować do takich działań, które mają wartość społeczną. Przejście dążności instynktowych od przejawów egoistycznych do altruistycznych otrzymało nazwę *sublimowania* (uwznioślanie). Instynkty, objawiające się np. w zabawach, można skierować ku celom wartościowym w ten sposób, że zabawę się uspołecznia (zabawy zespołowe), dążność do utożsamiania wykorzystuje się w nauczaniu przez dramatyzowanie.

Sny są podobnym dokumentem psychicznym, co marzenia na jawie, dokumentem bardzo cennym, gdyż nie można ich świadomie przeinaczyć. Analiza snu daje taki materjał z życia dziecka, którego w inny sposób nie można wydobyć na jaw. Analiza jest jednak trudna, gdyż przedmioty, które się

widuje w snach, są symbolami czegoś zupełnie innego, np. sen o królu jest często snem o ojcu. Przebicie się przez las symbolów i dojście do prawdziwego znaczenia snu jest bardzo ważne, gdyż w ten sposób odkrywa się głębszy pokład psychiki, niedostępny bezpośredniemu poznaniu. Nie zawsze jednak metoda ta jest możliwa, gdyż są osoby, które nie mogą sobie snu przypomnieć. Wtedy psychanaliza posługuje się metodą skojarzenia wyrazów. Badana osoba otrzymuje polecenie, ażeby zaraz po usłyszeniu każdego wyrazu wymówiła pierwszy wyraz, jaki jej przyjdzie na myśl. Skojarzenia służą do wyciągania wniosków o materjale psychicznym, który tkwi w nieświadomości.

Do głębszego poznania duszy dziecka służy również badanie różnych pomyłek, zapomnień i przypadków, zdarzających się w życiu szkolnem. Psychanaliza wyjaśnia także te wypadki jąkania, które nie są wynikiem wad organicznych. Przy pomocy badań psychanalitycznych można też wyjaśnić dwa zasadnicze typy ludzi: introwertyków i ekstrawertyków. Pierwsi odwracają się od rzeczywistości i żyją w krainie wyobraźni, drudzy natomiast działają, przyczem działanie to nie zawsze jest usprawiedliwione rzeczywistą potrzebą. Postawy takie usunąć może psychanaliza przez wynalezienie przyczyny, wychowanie zaś ma doprowadzić do tego, by u introwertyka połączyć myśl z czynem, zaś ekstrawertyka popchnąć do działania przemyślanego.

Jak z powyższego widać, metody psychanalityczne mogą pogłębić w wysokim stopniu znajomość dziecka. Powstaje jednak pytanie, czy nauczyciel ma stosować te same metody, jakiemi posługuje się psychanalityk? Green odpowiada przecząco, bo „przeciętny nauczyciel mógłby tylko partaczyć na tem polu, w ostateczności wynikłoby z tego więcej szkody, aniżeli pożytku". Znajomość wszakże wyników badań metody psychanalitycznej jest dla nauczyciela wprost nieodzowna: pogłębia wiedzę o naturze wychowanka, daje klucz do zrozumienia wielu zagadkowych zjawisk z życiu szkolnego, doprowadza do zmiany praktyki wychowawczej i nauczania, pozwala nauczycielowi poznać siebie i wyjaśnić tem niektóre niepowodzenia w szkole.

Książka oświetla przedewszystkiem różne kwestje z życia szkolnego, jak np. nieuwagę, jąkanie się i in. Na niektóre wyjaśnienia trudno się zgodzić — tak są sztucznie skonstruowane (kwestja kleksów, symbolizm snów), naogół jednak wywody są przekonywujące i zmuszają do refleksyj, co dla praktyki wychowawczej ma wielkie znaczenie. Książkę powinni przeczytać przedewszystkiem ci, których nie zadowalają pedagogiczne recepty i którzy w literaturze szukają odżywczych myśli. W *Psychanalizie* znajdą ich dużo. St. Nowaczyk.

* * *

Józef Syska: *Elementarz rachunkowy „Domino"* i *Instrukcja nauczania rachunków w klasie pierwszej*. Nakładem „PAP", Katowice.

Wydawnictwo to zasługuje na miano nowości, ponieważ jego forma i układ są istotnie nowe i oryginalne. Niestety ta nowość i oryginalność, to — naszem zdaniem — jedyne zalety tego elementarza.

Symboliczny tytuł *Domino* jest słuszny jedynie w odniesieniu do 2 kart elementarza, na których autor rozmieścił obrazy liczbowe, złożone z elementów, ugrupowanych na wzór powszechnie znanych kostek do gry „w domino",

natomiast wydaje się być zupełnie nieodpowiedni w odniesieniu do całości wydawnictwa.

Całość składa się z 16 oddzielnych kartek, z czego 4 tekturowe są jednostronne i zawierają wspomniane już obrazy liczbowe, oraz po kilka rysunków monet od jednogroszówki do złotówki, zaś pozostałe 12 są dwustronnemi tekturkami i zawierają według kolejności stron: 1) 3 tabliczki do mnożenia i dzielenia, ułożone z krążków, 2) sto krążków, mających zastąpić liczydło, 3) utwory geometryczne i 15-tocentymetrową taśmę do wycięcia, 4) odcinki, ilustrujące podział i mieszczenie, oraz odcinki na kwadraty liczb, 5) cyfry pisane i drukowane, 6) tarczę zegarową, 7) kwadrat Laisanta na dodawanie i odejmowanie, 8) t. zw. koło pytań, wreszcie 9) na stronach od 9—12 różnego rodzaju ćwiczenia i przykłady z treścią i bez treści.

Nie negując wcale, iż dzięki swej oryginalności wydawnictwo to może nauczyciela zainteresować, dopatrujemy się w niem następujących wad:

1) Format kartkowy jest bezsprzecznie pomysłem oryginalnym, niemniej jednak — niepraktycznym, gdyż przy znanem niedołęstwie dzieci z pierwszego oddziału, oddzielne karty będą się ustawicznie gubić a odszukanie na nich odnośnych ćwiczeń zajmie dzieciom i nauczycielowi tyle czasu, iż trudno będzie chyba mówić o ekonomji pracy.

2) Naszem zdaniem t. zw. *domina* nie mogą zastąpić żadnego ze znanych systemów figur liczbowych, ani przy monograficznem opracowaniu liczb, ani przy działaniach, choćby dlatego, ponieważ brak im t. zw. giętkości, wskutek czego ze złożenia 2 dowolnych tekturek nie otrzymamy żadnego z obrazów, występujących w tym układzie, jak to ma miejsce w bardzo licznych wypadkach przy zastosowaniu figur liczbowych systemu Laya, Borna, czy Rusieckiego, lecz za każdym razem otrzymamy obraz nowy, a więc dziecku całkowicie nieznany. *Domina* nie zastąpią też konkretów w garści, albowiem sztywność układu elementów uniemożliwia oparcie działań na ruchu, bez którego — naszem zdaniem — nie może być mowy o zrozumieniu istoty i metody działań.

3) Ta sama sztywność układu tablic mnożenia i dzielenia, oraz kartkowego liczydła sprawia, iż odrzuciwszy je do zbioru cennych lecz nieużytecznych rzeczy, wolelibyśmy formować kolumny liczbowe z kamyków, kasztanów itp.

4) Wprowadzanie do klasy I materjału geometrycznego, przeznaczonego programem nauczania na klasę II (kąt, kąt prosty, proste, równoległe i prostopadłe) lub nawet na klasę III (trójkąt) jest — naszem zdaniem — czemś niecelowem, a nawet szkodliwem.

5) Z ciekawszych rzeczy należy jeszcze zwrócić uwagę na t. zw. koło, a raczej koła pytań. Obwód większego jest podzielony na 20, a obwód mniejszego na 10 równych części, oba mają służyć do wykonywania działań. Sposób użycia tych kół jest jednak okryty tajemnicą pomimo wyjaśnień autora, zawartych w *Instrukcji*.

6) Na tekst kartoników od 5—12 składają się przeważnie ćwiczenia i t. zw. przykłady; pierwsze mają służyć do sprawdzenia umiejętności rachunkowych uczniów, natomiast drugie są to wzory matematyczne (formuły matematyczne),

podług których uczniowie mieliby układać zagadnienia praktyczne (zadania z treścią). Widoma różnica polega na tem, że przykłady są zaopatrzone w znak równania, natomiast przy ćwiczeniach powinien się uczeń tego znaku domyśleć.

Tym przykładom trzeba znów trochę uwagi poświęcić, albowiem niektóre z nich, mówiąc delikatnie, są jednak niemożliwe. Np. na str. 3 *Instrukcji* znajdujemy takie zagadnienie: „Janek zerwał z 7 grusz 14 gruszek, po ile zerwał z każdej"? Jak dziecko ma dojść do rozwiązania? Skąd u autora bierze się pewność, że zagadnienie to ujmie dziecko w formułę matematyczną: 14 : 7 =? Czy może z treści wynika konieczność takiego a nie innego rozwiązania?

Lecz tu nieścisłość można łatwo usunąć przez dodanie zastrzeżenia, że Janek zerwał z każdej gruszy r ó w n ą ilość owoców. Gorzej natomiast przedstawia się sprawa z przykładem, podanym na stronie 4 *Instrukcji*. Oto jego treść: „J. przyjechał na 9 dni do cioci, a pozostał jeszcze 5 dni, ile tygodni był u cioci?" Zagadnienie to radzi autor rozwiązać według wzoru: „(9 + 5) : 2 =". Nie! To już karygodne niedopatrzenie! Skoro elementarz, jak twierdzi autor, już przeszedł przez ogniową próbę praktyki, należało koniecznie takie błędy usunąć.

O ćwiczeniach trudno coś powiedzieć ponad to, że są dość niesystematycznie ułożone i że nie są poparte obrazkami, jak to ma miejsce np. w *Elementarzu rachunkowym* Arnoldowej, dlatego też mogą służyć, jak sam autor zauważył, jedynie za sprawdzian wiedzy matematycznej, nabytej przez dziecko na innej drodze.

Wogóle w wydawnictwie tem daje się dostrzec więcej cieni aniżeli światła; to też sądzimy, że będzie ono mogło być wprowadzone do szkoły w charakterze podręcznika chyba po dokonaniu gruntownej korekty. St. Cwenar.

*   *
*

S z c z e p a n J e l e ń s k i: *Lilâvati.* Rozrywki matematyczne. Z 172 rysunkami w tekscie i jedną tablicą. Wydanie II. Nakład Księgarni św. Wojciecha. Rok 1931. Str. 304. Cena w brosz. zł 8.—, w kart. zł 9.50.

Jesteśmy świadkami rozwijającego się wśród młodzieży zajęcia się matematyką. Matematyka wreszcie przestała być nauką, która odpycha i zniechęca umysł lecz przeciwnie — zachęca go ogromem swej dziedziny i niewyczerpanym skarbcem spekulacyj myślowych pociąga do zbliżenia się ku niej, a nawet rozkoszowania nią w oderwaniu od szarości życia.

Pobudką ku temu obok wykładów i coraz lepszych podręczników były dwie książki pozaszkolne, pióra inż. Sz. Jeleńskiego, traktujące o kwestjach matematycznych anegdotycznie pt. *Lilâvati* i *Śladami Pitagorasa.* Jak było potrzebne tego rodzaju wydawnictwo, obfitujące w zadania, zagadki i figliki, świadczy szybkie wyczerpanie *Lilâvati*, które obecnie ukazuje się w drugiem wydaniu i idzie w świat nawiązać miłą styczność między matematyką a młodzieżą w imię radosnej i ponętnej — a nie suchej tylko i nudnej — prawdy, ukrytej w kolumnach liczb i rzędach figur.

Jeszcze kilka słów o książce, zaczerpniętych z „Wielosłowia wstępnego“. *Lilâvati* — to imię córki pewnego sławnego matematyka hinduskiego z XII-go stulecia. *Lilâvati* — to znaczy *urocza, czarująca*. Taką zapewne była owa dziewczyna hinduska, obdarzona niepospolitym talentem matematycznym, ale taką przedewszystkiem jest s a m a m a t e m a t y k a.

Książka jest pierwszą tego rodzaju w Polsce. Bywały polskie zbiorki rebusów i łamigłówek, bywały wypisy przeróżnych figlów fizycznych, mechanicznych, prestydygitatorskich, wśród nich tu i owdzie zabłąkała się jakaś niepoślednia rozrywka matematyczna, ale nie było — przynajmniej o ile nam wiadomo — książki, poświęconej wyłącznie rozrywkom matematycznym, kierującej się jako ideą przewodnią przeświadczeniem o specjalnych w a r t o ś c i a c h w y c h o w a w c z y c h tej właśnie kategorji r o z r y w e k. Tymczasem zagranicą i to nietylko na Zachodzie, bo i na Wschodzie również, literatura tego typu jest bardzo obfita.

Liczba pod różnemi postaciami przeniknęła całe nasze życie współczesne, wdarła się w najwyższe nawet strefy zagadnień narodowych i międzynarodowych. Cóż więc praktycznie ważniejszem być może dla podniesienia sił narodu, jeśli nie wytworzenie w jego młodem pokoleniu, obok tężyzny fizycznej i moralnej, jak największej bystrości ku szybkiej a trafnej orjentacji w nieustannej gmatwaninie interesów prywatnych i publicznych, która się wzmaga z dnia na dzień. A przytem my, Polacy, sami niewielkie mając w tym kierunku skłonności, skazani jesteśmy na stałe współżycie z trzema narodami: żydowskim, niemieckim i czeskim, o szczególnych zdolnościach kombinacyjnych, — narodami, wprost celującemi pod względem kalkulacji i rzutkości specyficznie handlowej....

Jeśli więc chcemy żyć i życie przezwyciężać, m u s i m y s i ę n a u c z y ć s z y b k o i t r a f n i e k o m b i n o w a ć, łatwo się orjentować w zmieniających się wciąż warunkach, obliczać i zestawiać wszelkie za i przeciw; musimy nietylko w zakresie zagadnień gospodarczych, ale i w polityce, i w sprawach społecznych, u c z c i w i e, l e c z ś c i ś l e k a l k u l o w a ć....

Książka niniejsza jest przeznaczoną głównie dla młodzieży, a pragnęlibyśmy książkę tę polecić i uwadze sfer nauczycielskich, a to dla dwóch powodów. Przedewszystkiem więc dlatego, iż jako zgrupowanie najciekawszych anegdot, gier, zabaw, sztuk i figlów matematycznych może okazać się nieraz pomocną w urozmaiceniu szkolnych lekcyj arytmetyki, algebry czy geometrji, a powtóre dlatego, iż wszystkie podane tu gry i zabawy można nader łatwo samemu sobie sprokurować, używając najprostszych jedynie narzędzi oraz materjałów niekosztownych i nietrudnych do zdobycia, jak tektura, papier kolorowy, deszczułka lub drut. B.

„Przetoż iesli zaraz nie wyrozumiesz czego, wyrozumiesz drugim razem albo trzećim, według dowćipu. Rozum człowieczy jest takowy, im więcey co bierze przed sye, im częśćiey co rozmyśla, tym przestrzeniey sobie w oney rzeczy czyni, tym więcey obacza y nayduie, czego przedtym nie obaczył nie nalazł“.)*

Stanisław Grzepski.

*) Aforyzm z roku 1566. *Parametr* Nr. 1 r. 1930.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Jerzy Bandrowski: *Wieś czternastej mili.* Nowele chińskie. Stron 187. Cena zł 3,50.

Chiny, widziane oczyma Polaka? Temat niezwykły i trudny, zwłaszcza gdy chodzi o odmalowanie życia sielskiego i wydobycie pewnego typu człowieka na przełomie dziejów tego wielkiego starożytnego państwa.

Pod subtelnem jednak piórem artysty ów temat egzotyczny odtworzony został dziwnie pociągająco Autor umiał skojarzyć nastrój senliwy wsi chińskiej z oderwanem od życia myśleniem jej syna, „filozofa" i niedołęgi. Przywary rodaków Konfucjusza odmalował spokojnie, z niedostrzegalnym uśmieszkiem ironji, co sprawia, że tem bardziej czujemy się niezależni w sądzie o ludziach, o których mowa w jego książce.

Stanisław Szpotański; *Bez ziemi i bez nieba.* Powieść. Stron 344. Cena zł 7,50.

Szpotański jest doskonałym znawcą dziejów polskich drugiej ćwierci XIX wieku. Okazał to w szeregu powieści historycznych, które zyskały wzięcie i zbliżyły nas do doby romantycznej, oglądanej w środowisku politycznem. Najnowsza jego powieść odtwarza nadzwyczaj jędrnem i mocnem piórem czasy rabacji galicyjskiej, czasy, kiedy wydało się, że na polskość w zaborze austrjackim przyszła prawdziwa zagłada. Autor cały talent obrócił na uwydatnienie postaci Szeli, głównego sprawcy rzezi. Jest to jedna z najlepszych kreacyj w dorobku literackim Szpotańskiego, człowiek żywy i silny, interesujący, z całym swym sprytem, bezwzględnością i ambicjami, istny wódz chłopstwa, któremu nie dorównali towarzysze. Niska kultura ludu podchwycona została w obrazach z zamawiaczem i znachorem Kochanowskim. Świat wiedeński z Metternichem ma osobną kartę. Powieść, skreślona plastycznie i wyraziście, dzięki świetnemu odmalowaniu głównej postaci, wybija się bodaj na czoło w twórczości literackiej autora.

M. ARCT, WARSZAWA.

M. Arct: *Mały słownik wyrazów obcych.* 16,000 wyrazów. Stron 354 Cena zł 7,—.

Mały słownik wyrazów obcych, przeznaczony dla szerokiego ogółu a szczególnie dla młodzieży szkolnej, objaśnia 16,000 wyrazów cudzoziemskich z rozmaitych dziedzin nauki, techniki, ekonomiki, sztuki itp., zawiera wszystko, co jest potrzebne do ogólnego wykształcenia.

Ten, kto chce mieć pełną terminologję wraz z cytatami, zwrotami i przysłowiami obcemi, używanemi w mowie i piśmie, powinien nabyć *Słownik 31,000 wyrazów obcych.*

Dr. T. Bornholtz; *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej.* Stron 71. Cena zł 3,—.

Zadaniem tej książki jest ułatwienie nauczycielstwu zorganizowania i technicznego prowadzenia pracy tak, aby osiągnęła najdoskonalsze rezultaty i dała w wyniku wychowanie ludzi-obywateli. Autor dopomaga nauczycielstwu do wyzbycia się skostniałej rutyny, ożywienia i uprzyjemnienia pracy oraz dokładniejszego zdania sobie sprawy z ciążących na niem obowiązków. Dążeniem książki jest usunięcie wszelkich nieprodukcyjnych poczynań z zakresu wychowawstwa i podanie zarysu takiej organizacji, przy której zarówno nauczyciel jak uczeń osiągną maksymum zadowolenia.

M. Kridl: *Literatura polska w wieku XIX.* Część V. T. 1. Główne prądy literatury europejskiej. Okres pozytywizmu. Stron 280. Cena zł 7,—.

Część piąta obszernej tej i źródłowej pracy obejmuje okres po powstaniu styczniowem, czyli powieść i dramat z epoki pozytywizmu. We wstępie autor charakteryzuje główne prądy i wybitnych przedstawicieli literatury europejskiej z doby poromantycznej, ukazując w ten sposób tło ogólne, na którem wyrosło piśmiennictwo ojczyste. Przechodząc następnie do autorów polskich, oświetla najistotniejsze zagadnienia, dotyczące treści i formy.

ROCZNIK PEDAGOGICZNY Tom IV. Cz. I i II.

Opracował komitet redakcyjny pod przewodnictwem B. Nawroczyńskiego. Redaktorka: H. Radlińska. Cz. I. Str. 86. Cena zł 5,—. Cz. II str. 87—381. Cena zł 15,—.

Staraniem nowego Komitetu Redakcyjnego, powołanego przez zrzeszone w specjalnej Komisji Wydawniczej organizacje naukowe i nauczycielskie, ukazała się niedawno pierwsza część a obecnie II część IV tomu *Rocznika Pedagogicznego.* Część I obejmuje artykuły, których kilka poświęconych jest pamięci Józefy Joteyko. Szereg artykułów (M. Stefanowskiej, S. Baley'a i H. Radlińskiej) charakteryzuje jej postać i uwydatnia testament naukowy. Obszerna bibljografja prac Joteyki oraz prac, wydanych pod jej redakcją, ukazuje ogromny dorobek przedwcześnie zmarłej uczonej.

Inne artykuły poruszają najaktualniejsze zagadnienia naukowe i organizacyjne. S. Baley przedstawia znaczenie pojęcia „behawioryzmu" w współczesnej psychologji. Z. Żukiewiczowa omawia zagadnienia wychowania przedszkolnego. W dziale „Materjałów" S. Kossuthówna oświetla dane urzędowe o stanie bibljotek szkolnych.

Druga część IV tomu *Rocznika Pedagogicznego* przynosi także treść niezmiernie obfitą. Składa się na nią kronika polska i światowa oraz bibljografja.

Kronika obejmuje regestr obrad Sejmu i Senatu w sprawach wychowania i opieki nad młodzieżą, przegląd ważniejszych ustaw i rozporządzeń, szczegółowe dane o kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych, przegląd naukowych instytucyj pedagogicznych i zrzeszeń nauczycielskich w latach 1926—8, informacje o odbytych w tym czasie zjazdach fachowych i rezolucjach dotyczących spraw wychowania i nauczania oraz o pracach w dziedzinie opieki społecznej nad dzieckiem.

Kronika światowa (za lata 1926—9) obrazuje działalność międzynarodową i omawia jej rozwój i postulaty na przyszłość, uwydatniając udział Polski oraz charakteryzuje 27 zjazdów i kongresów światowych. Bibljografja pedagogiczna w 3368 pozycjach zestawia systematycznie piśmiennictwo polskie we wszystkich działach nauk pedagogicznych i praktyki wychowania, uwzględniając nietylko książki lecz również ważniejsze artykuły czasopism.

Wraz z poprzednio wydanemi trzema tomami nowy *Rocznik Pedagogiczny* jest wydawnictwem źródłowem, niezbędnem dla każdego, kto chce oprzeć swe poczynania o dotychczasowy dorobek.

KSIĘGARNIA JANA LEWANDOWSKIEGO W TUCHOLI (POM.).

F. Pawłowski - A. Warczak: *Arkusz Obserwacyjny. — Wskazówki.* Stron 120, z nich 91 druku, 29 wolnych wśród tekstu do notatek. Cena zł 2,25. Osobny arkusz obserwacyjny 8-str. dołącza się. Cena za oddzielnie dostarczone arkusze po zł 0,20.

Nie chodzi autorom o powiększenie ilości arkuszów obserwacyjnych, ujmują oni zagadnienia, stojące w związku z tematem — w pewną całość. Szkic historyczny przedstawia cechy arkusza indywidualnego lub charakteryzuje zapatrywania na formę arkusza w zasadniczych etapach rozwoju do doby obecnej. Ciekawa praca Bracken'a, który na podstawie doświadczeń usiłuje wykazać przewagę opisu wolnego nad schematycznym — znalazła szerokie uwzględnienie. Rozdział „Korzyści ze znajomości kierunków współczesnej psychologji" daje obserwującemu nauczycielowi szereg wskazówek, z jakiego punktu widzenia on może patrzeć na swego wychowanka. W dalszych rozdziałach „Budowa arkusza", „Ogólne zasady metodyczne", „Technika wypełnienia arkusza" rozwijają autorowie obfity materjał dla praktycznej strony arkusza. Nauczyciel znajduje tu szereg cennych wskazówek, jak obserwować dziecko, w jaki sposób wypełnić arkusz. Ostatni rozdział zawiera w postaci pytań rozwinięty plan obserwacyjny, pod względem ilości umiarkowany schemat.

Broszurka zawiera pierwszą pracę polską, ujmującą w całokształt zagadnienia, koncentrujące się około kwestji arkusza obserwacyjnego. Wyrosła ona w praktyce seminaryjnej i w związku z praktycznemi egzaminami nauczycielskiemi.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.